

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи

УЗУНОВА Галина Петровна



**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА**

Д и с с е р т а ц и я

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и
психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Гребенникова Вероника Михайловна

Краснодар, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА	20
1.1 Теории и модели профессионального развития и профессионального роста в современной педагогике.....	20
1.2 Тенденции развития непрерывного профессионального образования педагогов.....	39
1.3 Критерии и показатели профессионального роста преподавателей колледжа.....	48
Выводы по главе 1.....	62
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА.....	64
2.1 Программа и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования.....	64
2.2 Вариативность профессионально-личностного развития преподавателей колледжа.....	72
2.3 Актуальное состояние системы дополнительного профессионального образования преподавателей колледжа.....	91
Выводы по главе 2.....	110
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА.....	112
3.1 Структурно-функциональная модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа.....	112
3.2 Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа.....	129
3.3 Результаты мониторинга профессионального роста преподавателей колледжа.....	159
Выводы по главе 3.....	176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	178
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	182
Приложение А Анкета для преподавателей колледжа.....	208
Приложение В Пример дорожной карты профессионального роста преподавателя колледжа.....	218
Приложение С Сводные протоколы исследования педагогических умений преподавателей колледжа.....	220

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Одной из центральных задач реформирования современной системы образования является поиск действенных способов повышения профессионального уровня педагогических кадров образовательных организаций.

В этой связи, особую значимость приобретает задача создания необходимых условий для повышения уровня квалификации и профессионального роста преподавателей колледжей, чья профессиональная деятельность нацелена на подготовку высококвалифицированных специалистов в разных областях жизнедеятельности общества.

Актуальность обозначенной задачи обусловлена двумя основными обстоятельствами: во-первых, тем, что большинство преподавателей колледжа, особенно блоков профессиональных дисциплин, не относятся к профессионально обученным педагогам, а во-вторых, их занятия педагогической деятельностью входят в систему профессиональной подготовки и должны отвечать требованиям, предъявляемым к педагогам в целом, среди которых выделяются требования постоянного роста педагога, преодоления им возможных негативных последствий актуализации профессиональных рисков, обусловленных особенностями и спецификой профессиональной педагогической деятельности.

Современным колледжам необходимы сейчас преподаватели, соответствующие требованиям профессиональных стандартов и обладающие развитыми способностями к эффективному решению задач, отраженных в Федеральных государственных стандартах среднего профессионального образования (СПО).

Требования к непрерывному профессиональному развитию педагога, с одной стороны, и огромный объем выполняемых им трудовых функций – с другой, обуславливают необходимость поиска действенных форм, средств и

методов оказания педагогической поддержки каждому преподавателю системы СПО в его профессиональном становлении и продвижении по иерархической лестнице профессиональных достижений.

В связи с этим, актуальной становится задача организации в каждом колледже информационно-методического сопровождения профессионального развития преподавателей, нацеленного на проектирование и реализацию индивидуальной траектории их профессионального роста.

Степень научной разработанности темы исследования. Результаты теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что проблемы профессионального развития личности являются междисциплинарными и стоят в центре внимания многих наук: как философии, социологии, экономики (В.С. Безрукова, Г.И. Герасимов, Б.С. Гершунский, Э.Г. Исламгалиев и др.), так и собственно психологии и педагогики (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). Современные психолого-педагогические знания закономерностей и механизмов профессионального развития педагогов, их профессионального становления и профессионального роста представлены в виде многочисленных и разнообразных зарубежных (Е. Бордин, Э. Гинцберг, У. Леозер, И. Майерс-Бригс, Э. Роу, Д. Сьюпер, Д.Тидеман, Д. Холланд, Э. Шейн, Р. Янг и др.) и отечественных (С.А. Агапова, В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Л.А. Регуш, В.А. Слободчиков, В.Д. Шадрин и др.) концепций и теорий.

В современной науке накоплен значительный объем данных о системе непрерывного (О.С. Аббасова, А.П. Владиславлев, Л.В. Голуб, А.В. Даринский, В.А. Ермоленко, А.Я. Ильинская, А.В. Коптелов, А.И. Кравченко, В.И. Маслов, А.А. Остапенко, Н.К. Сергеев и др.) и постдипломного (В.Г. Воронцова, Е.Д. Липкина, Ф.И. Перегудов и др.) образования педагогов, об этапах и стадиях их профессионализации и

профессионального роста (А.А. Вербицкий, Н.В. Гуца, Л.В. Мозгарев, В.А. Слостенин, Г.В. Сорокоумова и др.), о формах и способах повышения их квалификации (Т.А. Каплунович, А.А. Киселева, Л.В. Кузьменко, Э.М. Никитин, И.Ю. Малкова, Г.Ж. Микерова и др.), о мотивах и роли в профессиональной педагогической деятельности самообразования и саморазвития педагогов (Е.Н. Брызгунова, В.М. Гребенникова, Ю.Б. Зотов, Н.А. Морева и др.), об особенностях и специфике их обучения и развития во взрослом возрасте (В.П. Бедерханова, Т.Г. Браже, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.И. Кукуев и др.).

Результаты теоретического анализа свидетельствуют о том, что одним из главных условий построения эффективной системы непрерывного образования и профессионального роста педагога признается соблюдение принципов индивидуально-дифференцированного (М.В. Алешина, А.А. Кирсанов, В.М. Монахов, М.А. Холодная, Е.А. Ямбург и др.) и личностно-ориентированного (Н.А. Алексеев, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подходов.

Идеи индивидуализации лежат в основе современных педагогических теорий и концепций построения индивидуальных образовательных маршрутов (М. Башмаков, Р.Р. Гарифуллина, М.В. Давыдова, Н.Г. Зверева, В.В. Лоренц, В.А. Петьков и др.) и индивидуальной траектории профессионального развития педагогов (И.Ф. Бережная, Т.Б. Гребенюк, В.Г. Ерыкова, Т.А. Макаренко, Е.В. Помазанова, Э.С. Усманова, Т.В. Феалкина, А.В. Хуторской, Н.Н. Щукина и др.).

Несмотря на достаточно большой объем исследований проблем индивидуализации профессионального развития педагогов, вопросы педагогического проектирования индивидуальной образовательной траектории их профессионального роста исследованы недостаточно. Более того, в современной педагогике профессионального образования существуют лишь парциальные исследования проблемы профессионального становления

преподавателей системы СПО: Э.С. Усманова в своем диссертационном исследовании изучает особенности профессионального становления преподавателей колледжа в процессе осуществления педагогической деятельности; В.А. Шнайдер уделяет свое внимание вопросам динамики их ценностных ориентаций; Ю.В. Корнеев, М.А. Ледянкина, Л.И. Шаталова, разрабатывают систему методической поддержки преподавателей технических колледжей; А.В. Гришин – целостную концепцию формирования у них конкурентоспособности.

Вследствие особенностей и специфики деятельности преподавателей колледжа (М.Т. Громкова, Н.В. Кузьмина, М.А. Ледянкина, Н.И. Никитина, О.Н. Саенко, Э.С. Усманова, С.И. Шаталова и др.), актуализируется проблема поиска специальных условий педагогического проектирования индивидуальной траектории их профессионального роста. Для разработки таких условий необходимо учитывать также и научно обоснованные сведения о закономерностях и принципах педагогического проектирования, отраженные в трудах А.П. Аношкина, В.П. Бердехановой, В.П. Беспалько, А.Я. Данилюк, Г.Л. Ильина, И.Ю. Малковой и других исследователей.

Анализ актуального состояния и определение степени научной разработанности темы исследования показали наличие объективно существующих **противоречий** между:

- растущими требованиями к педагогической деятельности преподавателей колледжа и уровнем их квалификации;
- необходимостью организации в колледжах информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей и отсутствием научно установленных сведений об особенностях их профессионально-личностного развития;
- вариативным характером профессионального становления преподавателей колледжа и массовой направленностью программ повышения их квалификации;

- требуемым и достигнутым уровнем отношения преподавателей колледжа к непрерывному профессиональному росту, к саморазвитию и самосовершенствованию;

- потребностью проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа и недостаточными сведениями об технологии и условиях проектирования, о способах их реализации в практике деятельности информационно-методических служб системы среднего профессионального образования.

Обозначенные противоречия составляют сущность **проблемы исследования**, которая заключается в следующем: какие принципы, формы, средства и методы необходимы для совершенствования практики проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа? В рамках научной проблемы в исследовании решается целостная **научная задача**, сущность которой состоит в разработке, на основе эмпирически выявленных особенностей профессионального развития преподавателей колледжа, технологии и условий педагогического проектирования индивидуальной траектории их профессионального роста.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка модели проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, отражающей педагогическую технологию и условия ее реализации в системе непрерывного педагогического образования.

Объект исследования – процесс профессионального роста педагогов колледжа в системе непрерывного образования.

Предмет исследования – технология и условия проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа в системе непрерывного образования.

Результаты теоретического анализа позволили сформулировать **гипотезу исследования**: процесс проектирования индивидуальной

траектории профессионального роста преподавателей колледжа будет эффективным, если:

- он строится на основных принципах и положениях компетентностного, аксиологического, антропологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и акмеологического подходов;

- определены особенности и вариативность, критерии и показатели их профессионального развития;

- определены типы индивидуальных траекторий профессионального роста преподавателей колледжа с разным стажем педагогической деятельности и разным уровнем педагогического образования;

- разработана модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, отражающая технологию и педагогические условия данного педагогического процесса;

- внедрено в практику деятельности информационно-методической службы сопровождения профессионального развития преподавателей колледжа содержательно-технологическое обеспечение реализации разработанной модели, включающее вариативные программы, формы, методы и технологии формирования мотивации к саморазвитию в педагогической деятельности;

- определены педагогические условия эффективной реализации разработанной модели в практике деятельности образовательных организаций среднего профессионального образования.

Проверка выдвинутой гипотезы и достижение цели исследования осуществлялось в процессе решения следующих исследовательских задач:

1. Провести теоретический анализ современных научных представлений об организации в колледже непрерывного образования преподавателей и на основе результатов анализа определить основные методологические подходы к проектированию индивидуальной траектории их профессионального роста.

2. Обосновать выбор критериев и показателей профессионального роста преподавателей колледжа, отражающих позитивные изменения в их профессиональном развитии.

3. Выявить особенности профессионального развития преподавателей колледжа и на основе результатов эмпирического исследования определить типы индивидуальных траекторий их профессионального роста.

4. Разработать модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, отражающую технологию и педагогические условия данного педагогического процесса.

5. Экспериментально обосновать эффективность разработанных модели, технологии и вариативных программ, внедрив их в практику деятельности информационно-методической службы сопровождения профессионального развития преподавателей колледжа.

Методологическую базу исследования составляют:

- общеметодологические принципы научного познания: принципы системности (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), объективности (М.С. Кунафин, В.С. Степин, В.Ю. Яковлев и др.) и беспристрастности (С.В. Илларионов и др.);

- методологические подходы к организации педагогического проектирования: компетентностный (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина и др.), аксиологический (В.М. Бим-Бад, Н.Д. Никандоров, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.), антропологический (Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, А.Е. Фирсова и др.), системно-деятельностный (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Никулина, В.А. Сластенин и др.), личностно-ориентированный (Н.А. Алексеев, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), индивидуально-дифференцированный (М.В. Алешина, А.А. Кирсанов, В.М. Монахов, М.А. Холодная, Е.А. Ямбург

и др.) и акмеологический (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Н. Семенов и др.);

- педагогические концепции профессионального развития и профессионального роста педагогов (С.А. Агапова, В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Л.А. Регуш, В.А. Слободчиков, В.Д. Шадрин и др.), педагогического проектирования (А.П. Аношкин, В.П. Бердеханова, В.П. Беспалько, А.Я. Данилюк, Г.Л. Ильин, И.Ю. Малкова и др.) и непрерывного педагогического образования (О.С. Аббасова, А.П. Владиславлев, Л.В. Голуб, А.В. Даринский, В.А. Ермоленко, А.Я. Ильинская, А.В. Коптелов, А.И. Кравченко, В.И. Маслов, Н.К. Сергеев и др.).

Теоретическая основа исследования. Исследование опирается на основные положения, отраженные в работах, посвященных:

- проблемам профессионального развития преподавателей колледжа, формирования у них профессиональных компетенций, профессионализма и педагогического мастерства (А.В. Гришин, Ю.В. Корнеев, М.А. Ледянкина, Э.С. Усманова, Л.И. Шаталова, В.А. Шнайдер и др.);

- вопросам построения индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной траектории профессионального развития (И.Ф. Бережная, Т.Б. Гребенюк, В.Г. Ерыкова, Т.А. Макаренко, Е.В. Помазанова, Э.С. Усманова, Т.В. Феалкина, А.В. Хуторской, Н.Н. Щукина и др.);

- системе повышения квалификации педагогов (Т.А. Каплунович, А.А. Киселева, Л.В. Кузьменко, Э.М. Никитин, Н.Е. Орлихина и др.);

- проблемам профессиональной деформации личности педагогов, формирования у них синдрома эмоционального выгорания (С.П. Безносова, В.В. Бойко, Н.В. Прокопцева, Э.Э. Сыманюк, И.В. Холоднова и др.).

Методы исследования. В соответствии с логикой научного познания в исследовании использовался целый комплекс исследовательских методов: теоретических (анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, моделирование), эмпирических (использованы опросные методы, в частности

метод анкетирования и экспертной оценки, диагностическое тестирование и педагогический эксперимент) и статистических (для анализа различий в среднегрупповых показателях исследовательских групп использован t-критерий Стьюдента, для сравнения процентных распределений и их изменений в результате педагогического эксперимента — χ^2 – критерий; математическая обработка результатов экспериментального исследования осуществлялась в программе SPSS 22,0).

Для исследования были специально разработаны анкеты, а также отобраны валидные и надежные методики, релевантные предмету исследования: Методика диагностики уровня эмоционального выгорания, разработанная и апробированная В.В. Бойко; Диагностика уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова); Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); Интегральная характеристика эффективности профессиональной деятельности педагога, разработанная Н.В. Фетискиным для экспертной оценки учебного процесса и оценки учебных занятий обучающимися.

Эмпирическая база исследования. Исследование осуществлялось на базе образовательных организаций среднего профессионального образования Республики Крым. В эмпирическом исследовании приняли участие 214 преподавателей четырех колледжей (АНО «ПОО» «Финансово-экономический колледж», АНО «ПОО» «Открытый Таврический колледж», ГБПОУ РК «Симферопольский автотранспортный техникум», ГБПОУ РК «Крымский многопрофильный колледж») со стажем профессиональной деятельности от 3-х лет.

Для организации педагогического эксперимента были сформированы две группы, состоящие из одинакового количества преподавателей колледжей ($n = 65$) с идентичными характеристиками особенностей их профессионального развития.

Исследование осуществлялось с 2017 по 2023 гг. и проводилось в четыре основных этапа:

Первый этап (2017 г.) – теоретический анализ научной и научно-методической литературы с систематизацией современных представлений о тенденциях развития непрерывного педагогического образования, о сущности и содержании профессионального роста педагога, об индивидуализации обучения и развития преподавателей колледжа. Результаты обзорно-аналитического исследования позволили уточнить его тему, выделить проблему и научную задачу, сформулировать гипотезу и определить показатели профессионального роста преподавателей колледжа, отражающие позитивную динамику их профессионального развития.

Второй этап (2017 – 2018 гг.) – этап эмпирического исследования, проведенного с целью выявления специфики и уровня профессионализации преподавателей колледжей, их отношения к системе повышения квалификации и деятельности информационно-методической службы организаций среднего профессионального образования. Результаты такого исследования позволили выделить четыре типа индивидуальных траекторий профессионального роста преподавателей колледжа, которые легли в основу построения технологии их проектирования.

Третий этап (2018 – 2021 гг.) – организация и проведение констатирующего, формирующего и контрольного педагогического эксперимента. В процессе формирующего педагогического эксперимента разработанная модель и содержательно-технологическое обеспечение были внедрены в практику деятельности информационно-методической службы образовательных организаций среднего профессионального образования.

Четвертый этап (2022 - 2023 гг.) – систематизация и обобщение результатов проведенного исследования, подготовка, апробация исследовательских материалов и подготовка диссертации к защите.

Научная новизна исследования определяется его результатами, полученными лично соискателем. В исследовании:

- предложена авторская система измерения профессионального роста преподавателей колледжа, включающая в себя критерии и показатели, отражающие позитивные изменения в их профессиональном развитии – внешние (количественные и качественные) и внутренние (мотивация к непрерывному образованию, степень выраженности эмоционального выгорания, готовности преподавателей к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности, уровень развития у них дидактических, методических и коммуникативных умений);

- установлено, что профессиональное развитие преподавателей колледжа характеризуется индивидуальными особенностями и вариативностью, связанной с их трудовой мотивацией, профессиональным сознанием, педагогическим стажем и предшествующим опытом осуществления трудовой деятельности;

- выделены адаптивный, активизирующий, стимулирующий и преобразующий типы индивидуальных траекторий профессионального роста преподавателей колледжа, определяемые актуальным состоянием и близкими целями их профессионального развития;

- экспериментально обоснована модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, отражающая технологию и условия ее реализации в практике деятельности информационно-методической службы образовательных организаций среднего профессионального образования;

- доказано, что технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, предполагающая последовательную реализацию мотивационно-установочного, диагностико-поискового, проектно-моделирующего, организационно-практического и аналитико-прогностического этапов, обеспечивает позитивную динамику их профессионального развития;

- определены педагогические условия успешной реализации модели, включающие в себя: осознание педагогами значимости и необходимости

проектирования индивидуальной траектории профессионального роста, их субъектную позицию в моделировании образовательных программ, форм, средств и методов, проектировании целей саморазвития и самосовершенствования и способов их достижения; осуществление информационно-методического сопровождения профессионального развития преподавателей колледжа в соответствии с принципами и основными положениями компетентностного, аксиологического, антропологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и акмеологического подходов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты вносят существенный вклад в развитие педагогики профессионального образования. Они дополняют и углубляют научные представления о сущностных характеристиках профессионального развития и профессионального роста педагогов, расширяют педагогические знания о вариативном характере профессионального развития преподавателей системы среднего профессионального образования, о способах оценки и измерения их профессионального роста, об их критериях и показателях.

Значимый вклад в развитие педагогики профессионального образования вносят разработанные автором модель и педагогическая технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа и соответствующие им вариативные программы информационно-методического сопровождения ее реализации.

Теоретические положения, выводы и рекомендации, разработанные в исследовании, способствуют приращению научных знаний в области педагогического проектирования и развивают проблематику индивидуализации непрерывного образования и профессионального роста педагога.

Практическая значимость исследования заключается в совершенствовании системы деятельности информационно-методической

службы образовательных организаций среднего профессионального образования.

На основе проведенных исследований сконструирована модель и разработана технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, которые могут быть внедрены в практику деятельности образовательных организаций среднего профессионального образования. Основные положения и выводы исследования ориентированы на использование в процессе аттестации преподавателей и организации управления их профессиональным развитием.

Использование обоснованных в работе диагностического инструментария, вариативных образовательных программ и технологий приведет к повышению мотивационной заинтересованности преподавателей в профессиональном росте, формированию у них готовности к самообразованию и самосовершенствованию, позитивным изменениям в их профессиональном развитии – в их личности как субъекте педагогического труда и профессиональной деятельности, повышая тем самым эффективность функционирования системы среднего профессионального образования.

Материалы исследования могут служить теоретической основой для составления программ дополнительного профессионального образования - курсов повышения квалификации преподавателей колледжей, а также для совершенствования процесса планирования учебных планов профессиональной подготовки будущих педагогов по направлению подготовки 44.03.04 – Профессиональное обучение.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались за счет строгого соблюдения логики и методологии научного познания, проработанности теоретических основ исследования, формирования репрезентативных выборок, использования валидных и надежных диагностических методик методов математической статистики, отвечающих установленным требованиям к их применению в педагогических исследованиях.

Положения, выносимые на защиту:

1. Проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа – это процесс опережающего создания педагогической системы деятельности информационно-методической службы организации среднего профессионального образования по оказанию помощи его педагогическим работникам в конструировании ими картины будущего, осознании ближних и отдаленных целей своего профессионального развития на основе рефлексии своих способностей и возможностей, адекватной оценки своих образовательных потребностей и творческого потенциала и разработке форм, способов и средств их достижения в процессе самообразования и самосовершенствования.

Педагогическое проектирование строится на основных принципах и положениях компетентностного, аксиологического, антропологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и акмеологического подходов, что в своей совокупности создает единый конструкт совместной деятельности преподавателя, как субъекта профессионального развития, и педагогов, осуществляющих его информационно-методическую поддержку.

2. Профессиональный рост преподавателей колледжа, как процесс позитивных изменений в их профессиональном развитии и продвижения по иерархической лестнице служебных должностей, наград и достижений, может быть измерен с помощью внешних и внутренних критериев. Внешний критерий профессионального роста преподавателя колледжа включает в себя количественные (социальная активность преподавателя, выражающаяся через количество мероприятий, в которых он участвует в целях повышения своего профессионального уровня, его профессиональная мобильность, курсы повышения квалификации) и качественные (повышение качества подготовки студентов, позитивные изменения в их познавательной активности по преподаваемой педагогом учебной дисциплине) показатели. Основными показателями внутреннего критерия являются внутренняя

мотивация к непрерывному образованию, степень выраженности эмоционального выгорания, готовности преподавателей к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности, уровень развития у них дидактических, методических и коммуникативных умений.

3. Профессиональное развитие преподавателей колледжа характеризуется индивидуальными особенностями и вариативностью, связанной с их трудовой мотивацией, профессиональным сознанием, педагогическим стажем и предшествующим опытом осуществления трудовой деятельности. Большинство преподавателей колледжа имеют формальное отношение к непрерывному педагогическому образованию, низкий уровень готовности к саморазвитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности, внешнюю мотивацию к прохождению курсов повышения квалификации, неосознанные образовательные потребности, содержание которых обуславливает выделение четырех основных типов индивидуальных траекторий их профессионального роста: адаптивная траектория, основной целью которой является создание условий для успешной адаптации преподавателя к особенностям функционирования общей системы среднего профессионального образования в целом и отдельного колледжа в частности; индивидуальная траектория активизирующего типа направлена на активизацию профессиональных ресурсов преподавателя, его профессионального сознания и профессионального мышления; стимулирующая траектория предполагает поддержку преподавателя в его поступательном движении к профессиональному мастерству и достижении наивысшей степени профессионализма; траектория преобразующего типа включает в себя участие в программах, нацеленных на преобразование себя, преодоление профессиональных деформаций и профессиональных деструкций личности преподавателя.

4. Эффективное педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа

осуществляется в процессе реализации целостной модели, отражающей цели, задачи проектирования (целевой компонент), его основные принципы (методологический компонент), технологию и содержание этапов (процессуально-содержательный компонент), критерии, показатели и способы оценки (критериально-оценочный компонент).

Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа представляет собой последовательную реализацию мотивационно-установочного (формирование, развитие внутренних мотивов профессионального роста, установки на самореализацию в педагогической деятельности), диагностико-поискового (диагностика особенностей профессионального развития и образовательных потребностей преподавателей с целью определения типа их индивидуальной траектории профессионального роста), проектно-моделирующего (осознание и формулирование ближних и отдаленных целей профессионального роста, планирование содержания форм и методов их достижения), организационно-практического (реализация индивидуальной траектории в определенный промежуток времени) и аналитико-прогностического (анализ достигнутых результатов, прогнозирование дальнейшего профессионального роста) этапов, что обеспечивает позитивную динамику их профессионального развития.

5. Основными условиями успешного внедрения модели проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа являются: направленность деятельности информационно-методической службы колледжа на формирование и развитие у преподавателей внутренней мотивации к непрерывному самообразованию и самоактуализации в педагогической деятельности, установки на профессиональные достижения и эффективное решение профессионально-педагогических задач, субъектной позиции на основе развития содержательной рефлексии своей трудовой деятельности; создание

в колледже благоприятной творческой атмосферы и действенной системы наставничества.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе выступления автора на конференциях разного уровня: Международных, Всероссийских и региональных (г. Симферополь, г. Москва, г. Пенза, г. Чебоксары, г. Петрозаводск и др.).

Основные результаты и материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии КубГУ, в процессе подготовки рабочих программ учебных дисциплин, программ дополнительного профессионального образования преподавателей колледжа.

Результаты исследования в полном объеме отражены в 19 публикациях автора, шесть из которых опубликованы в изданиях, рецензируемых ВАК РФ.

Общий объем опубликованных работ составляет 5,2 п.л.

Объем и структура работы. Диссертация построена в соответствии с логикой научного познания и требованиями, предъявляемыми к научно-исследовательским работам. Она включает в себя Введение, три главы, каждая из которых отражает результаты обзорно-аналитического, эмпирического и экспериментального исследований, Заключение, Список литературы и Приложение. Список литературы состоит из 238 источников. В Приложение включены материалы, позволяющие конкретизировать содержание проведенной работы. Основной объем диссертации – 207 страниц, иллюстрированных 33 рисунками и 18 таблицами.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

1.1 Теории и модели профессионального развития и профессионального роста в современной педагогике

В современной педагогике профессионального образования любая авторская концепция какого-либо психолого-педагогического явления строится на определенной теоретической модели профессионального развития личности. Однако в современной науке существует множество подходов и теорий, раскрывающих природу, сущность, структуру, этапы, факторы и механизмы профессионального развития субъекта труда. Анализ таких подходов показал, что для их систематизации необходимо выделить несколько оснований в виде проблем, требующих своего решения.

Первая и, пожалуй, одна из самых существенных проблем – это проблема объединения или разграничения смежных понятий: профессиональное развитие, профессиональное становление и профессионализация.

Во многих исследованиях данные понятия используются как синонимы, что вполне объяснимо с той точки зрения, которая основывается на лексическом значении каждого из слов.

На самом деле лексическое значение слова «развитие» состоит в обозначении процесса перехода одного состояния в другое, причем, более совершенное. В толковых словарях русского языка слово «развитие» трактуется как «переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему». В английском же языке трактовка понятия «развитие» исходит из семантики слова «develop»

(развитие, развиваться). Однако смысл этого слова раскрывается с помощью достаточно емкой метафоры, в которой приводится образ скомканного листа, который разворачивается в процессе своего развития. Следовательно, можно получить из процесса развития только то, что уже было заложено.

В психологических словарях, однако, даются иные определения: с одной стороны, развитие – это «усиление, укрепление, доведение до более зрелого уровня...», а с другой – просто процесс закономерного изменения, или «..последовательность изменений», то есть без какой-либо эволюции [85].

В психологии понятие «развитие» традиционно используется при рассмотрении закономерностей психического развития, которое трактуется как становление психики. В данном случае понятия «развитие» и «становление» подменяют друг друга. Однако даже относительно психического развития данная подмена не совсем оправданна. Во-первых, психическое развитие не может быть завершено при достижении своей вершины; во-вторых, сам процесс развития в достаточной степени индивидуален и не имеет навсегда и универсально заданной конечной формы.

Вместе с тем существует множество концепций развития, которые основаны на понимании его как эволюционного, прогрессивного процесса.

Для обозначения нашей позиции рассмотрим более подробно основные теории развития.

В концепции системогенеза Б.Г. Ананьева развитие определяется как приобретение и проявление новых функциональных систем, неравномерно формирующихся и в тесной взаимосвязи с активностью и деятельностью самого человека [5].

Термин «развитие» служит для обозначения процесса количественного и качественного изменения каких-либо характеристик личности и ее психики, который протекает нелинейно и достаточно часто сопровождается регрессом [52; 67; 74; 80; 149].

В современной науке сложились теории развития личности, основанные на двух критериях:

- качественные или количественные изменения;
- внутренние источники развития или внешние движущие силы.

Согласно сочетаемости этих критериев, традиционно выделяют следующие типы развития:

1. Биологический уровень развития: количественные изменения, идущие изнутри.
2. Общее развитие – количественные изменения, обусловленные внешними (социальными) факторами.
3. Личностный рост - качественные преобразования, происходящие изнутри.
4. Развитие личности: качественные преобразования, обусловленные социальными факторами.

Существуют разные точки зрения и на направленность развития личности, то есть его типы, что важно для нашего исследования. Среди них можно выделить следующие:

1. Линейная концепция, или тип «лестницы». Примером ее могут служить теории периодизации возрастного развития (например, периодизация Э. Эриксона). В основе таких концепций лежит представление о том, что в процессе развития каждая личность проходит одни и те же стадии, и смена каждой стадии сопровождается определенным кризисом. В рамках таких концепций, разработано множество периодизаций и профессионального развития.
2. Развитие по типу «соты». Суть этого типа развития заключается в том, что к одному и тому же результату можно прийти разными способами. Выбор такого способа – это выбор самой личности.
3. Развитие личности по типу «корона», предполагающее достижение сразу нескольких своих вершин.

Систематизация исследований, посвященных раскрытию закономерностей развития, позволяет выделить три его модели, в рамках которых разные ученые строили свои концепции:

- 1) Модель конфликта;
- 2) Модель самореализации и самоактуализации;
- 3) Модель согласованности.

Выделение таких моделей считается в достаточной степени условным, однако заложенный в нем принцип основывается на рассмотрении движущих сил развития. Среди моделей конфликта, базирующихся на положении о наличии двух противоборствующих между собой доминирующих движущих сил развития (как правило, индивидуальных и социальных), можно выделить, например, психоаналитические подходы, где в качестве движущих сил рассматривается противоборство личностных и социальных потребностей, то есть конфликт между внутренним и внешним, или внутренний конфликт.

Модели самореализации основываются на положении об изначальной потребности человека достичь вершин своего развития: самоактуализация (реализация своего потенциала), самосовершенствование (достижение компетентности) – это примеры гуманистических теорий развития. Вместе с тем и здесь, в этих моделях можно встретить теории, так или иначе допускающие существование не только прогрессивного развития, но и регрессивного.

Модели согласованности, представленные в рамках когнитивных концепций развития, исходят из признания важной роли человеческого опыта и той информации, которую из него получают.

Таким образом, термин «развитие» отнюдь не однозначен.

Слово же «становление» имеет однозначный смысл. Им обозначают «процесс движения только вверх и к конкретной цели». Подобные трактовки приведены и в специализированных словарях: «... процесс развития, когда индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала», и в словарях философских терминов: «наполнение

первоначальной «пустоты» внутренним содержанием и превращение во что-то определенное».

Становление является понятием, имеющим более однозначный смысл, чем понятие развития. Под становлением обычно понимается восходящий процесс, процесс приобретения нового, новых форм, качеств, признаков, что обуславливает переход субъекта становления в новое состояние [2]. При этом, можно отметить, что термин «становление» имеет более субъективный характер, чем термин «развитие». Исследователями отмечается, что процесс становления будет таким, каким его представляет сам субъект деятельности [2]. Становление имеет отправную точку дальнейшего развития и конечную точку как результата такого развития. В нашем исследовании конечным результатом становления личности преподавателей колледжа является достижение ими высокого уровня профессионализма. При этом, сам процесс развития личности не всегда предполагает восходящее становление со всеми представлениями о своей профессиональной карьере, профессиональном будущем, профессиональной судьбе, профессиональном долголетии, но и регресс и потерю ранее приобретенных личностных качеств, умений и навыков [26; 41].

Изучая работы зарубежных ученых (А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда и др.), можно столкнуться с термином «профессиональное становление» [141; 208; 235].

Профессиональное становление, в отличие от профессионального развития, все-таки предполагает прогрессирующую траекторию поэтапного достижения определенных позитивных результатов в профессионально-личностном развитии человека как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное становление не сопровождается регрессом, вернее, не может им сопровождаться. Данный феномен тесно связан с особенностями жизни в обществе, где определенная профессия занимает определенны статус в иерархических представлениях социума о профессионализме.

В этом и заключается разница между понятиями «профессиональное становление» и «профессиональное развитие». Если профессиональное становление означает непрерывное достижение субъектом профессиональной деятельности определенных поэтапных достижений, одобряемых в обществе, определенного профессионального статуса, то профессиональное развитие вовсе не означает позитивное изменение показателей профессионализма — оно может быть как позитивным, при совпадении с профессиональным становлением, так и негативным, например, при возникновении профессиональных деформаций и профессиональных деструкций.

Однако, как показал теоретический анализ, большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных, профессиональное развитие рассматривают как профессиональное становление и как профессионализацию. [3; 13; 18; 102; 107; 117; 137].

Исследуется профессиональное развитие на разных этапах: этапе выбора профессии и адаптации к ней [124; 126; 144], на этапе профессионального мастерства, когда субъект профессиональной деятельности находится в зрелом возрасте и приумножает свои профессиональные достижения [86; 104; 127].

Рассматривая профессиональное или профессионально-личностное развитие как прогрессивный процесс профессионального роста, исследователи акцентируют свое внимание на факторах, детерминирующих данный процесс и определяющих его траекторию, при этом, учитываются и дестабилизирующие факторы, блокирующие профессиональные достижения [102; 137; 156].

Представим основные суждения ряда исследователей о сущности профессионального развития, их определения данного феномена, сформулированные в рамках авторских концепций (рисунок 1).

Авторы	Направления и характер исследования	Основные выводы, краткое содержание теорий и концепций
Основные исследования зарубежных авторов		
Д. Сьюпер	Разработана концепция профессионального развития, сосредоточив внимание на его стадиях, соответствующих возрасту субъекта труда и профессиональной деятельности Известен как автор стадийной модели профессионального развития	Рассматривает пять стадий: 1. С детства до ранней юности – это стадия пробуждения, отражающая потребности формирующейся личности. 2. С юношеского возраста до ранней взрослости длится исследовательская стадия, основанная на экспериментальном поиске себя и предполагающая первый профессиональный выбор 3. С момента окончания профессионального образования начинается стадия установления и консолидации, когда происходит адаптация к требованиям трудовой деятельности 4. Стадия сохранения начинается с момента развития потребности в сохранении достигнутого профессионального статуса 5. С момента подготовки к выходу на пенсию и исключения профессиональной жизни начинается стадия пенсионерства
У. Мозер, Э. Роу, З. Фрейд	Психоаналитический подход	Профессиональное развитие – это попытка разрешить внутренние личностные конфликты, связанные с неудовлетворенностью основных потребностей ребенка
Г. Мюнстенберг Ф. Парсонсон	Дифференциально-диагностический подход	Сосредоточили внимание на исследовании особенностей психических свойств и качеств личности, рассмотренных в качестве основы профессионального выбора и последующего профессионального развития
Д. Холланд	Теория профессиональных предпочтений	Выделены типы личности, соответствующие определенным видам профессиональной деятельности. Диагностика преобладающих черт каждого типа позволяет сделать правильный профессиональный выбор на стадии профессионального самоопределения

Авторы	Направления и характер исследования	Основные выводы, краткое содержание теорий и концепций
Основные исследования отечественных авторов		
К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Н. Борщев, М.С. Каган, И.И. Резвицкий и др.	Созданы теории профессионального развития с позиций субъектно-деятельностного и социально-психологического подходов	Профессиональное развитие рассматривается в контексте социализации личности и становления ее как субъекта профессиональной деятельности, профессионального самоопределения, обусловленных социальными преобразованиями окружающей среды. Раскрыты психологические механизмы влияния социальных преобразований на профессиональный выбор субъектов труда
А.К. Маркова	Разработана концепция профессионализации и субъекта труда, теория профессиональных деструкций	Профессиональное развитие рассматривается не только как процесс совершенствования, но и процесс, включающий в себя преодоление профессиональных кризисов. Профессиональные деструкции рассмотрены по аналогии с видами дизонтогенеза
Э.Ф. Зеер	Автор концепции профессиональной деформации личности	Процесс профессионального становления сопровождается не только позитивными, но и негативными изменениями. Долгое выполнение одних и тех же профессиональных функций неизбежно приводит к формированию профессиональных деформаций личности
Ю.П. Поваренков	Создана комплексная теория профессионализации и, в которой раскрываются ее периоды, стадии, фазы, механизмы, факторы	Профессионализация рассматривается как процесс формирования личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Выделены 4 периода профессионализации, которые содержат в себе определенные стадии, направленные на решение конкретных задач профессионального становления

Рисунок 1 — Основные определения понятия «профессиональное развитие» (составлено на основе оригинальных работ авторов)

Большинство рассмотренных дефиниций основаны все-таки на признании профессионального развития синонимом профессиональному становлению личности, причем профессиональное развитие взаимосвязано с личностным развитием и с процессом социализации.

Таким образом, традиционное представление о профессиональном развитии заключается в признании его неотделимым от личностного развития и обязательно ведущего к достижению высокого уровня профессионализма.

В современной науке не раз предпринимались попытки систематизировать теории профессионального развития и методологические подходы к его изучению. Разные авторы выделяют разные основания для классификации таких теорий. В настоящей работе мы не ставили целью подробно останавливаться на таких теориях, однако и не уделить им должного внимания невозможно, в силу того, что настоящее исследование построено на изучении особенностей профессионального развития преподавателей колледжа.

В зарубежной науке направления исследования профессионального развития складывались на основе решения практических задач, связанных с повышением эффективности труда, однако с развитием гуманистического направления вопросы профессионального развития все более связывались с вопросами общего развития личности.

В зарубежной науке можно выделить шесть основных направлений в исследовании закономерностей профессионального развития:

- психодинамическое направление, раскрывающее общую психологическую природу феномена выбора профессии и удовлетворенности трудом;
- структурно-поведенческое направление, изучающее паттерны поведения индивида в профессиональной деятельности;
- дифференциально-диагностическое направление, основанное на идее сознательного и рационального выбора профессии на основе психометрических проверок;
- теории принятия решений, ориентированные на изучение закономерностей выбора индивидом профессии из множества профессиональных альтернатив;

- типологические теории, направленные на раскрытие соответствия определенного типа личности той профессии, которая выбирается ею в процессе своего развития;

- направление теории развития, основанное на изучении стадиальности профессионального развития (таблица 1).

Таблица 1 - Основные зарубежные теории и направления изучения профессионального развития

Теории и направления	Авторы	Содержание
1	2	3
Психодинамическое направление	З. Фрейд	Профессиональная деятельность – форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей. Выбор профессии – это акт сублимации
	У. Мозер	Выбор профессии – это попытка найти разрешение базисного конфликта в профессиональной жизни. Выделяет 4 формы оперотропизмов, обуславливающих тип профессионального развития
	Е. Бордин	Структура потребностей, заложенных в раннем детстве, определяет выбор предмета профессиональной деятельности
	Э. Роу	Ранние детско-родительские отношения обуславливают потребностную структуру профессиональной деятельности
Дифференциально-диагностическое направление (теории психологического тестирования)	Ф. Парсонс	Соотнесение физических качеств с определенной профессией
	Г. Мюнстенберг	Психотехнические основания выбора профессии: личностные качества диагностируются через уровень развития конкретных исполнительных операций, что является основой выбора подходящей профессии
	Г. Боген	Теория личностных склонностей. Соотнесение личностной структуры со структурой профессиональных требований

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Структурно-поведенческое направление	Миллер Г. Леман	Исследуются паттерны поведения успешных и неуспешных работников производств, выявляются периоды спада и подъема продуктивной профессиональной деятельности
Теории принятия решений	Х. Томэ Г. Рис	Процесс выбора профессии представляет собой принятие решения на основе действия когнитивных и мотивационных процессов в конкретно сложившейся жизненной ситуации
	Д. Тидеман О. Хара	Содержание профессионального развития заключается в процессах принятия решений на основе прогнозирования и образа самого себя в выбранной профессиональной позиции
Типологические теории	Д. Холланд	Личностные типы как комплексные ориентации личности в профессиональной деятельности
Направление теорий развития	Э. Шпрангер Ш. Бюлер	Исследуют основные профессиональные задачи определенного возрастного этапа (юношество – пора выбора профессии)
	Э. Гинцберг	Теория компромисса между внешними и внутренними факторами
	У. Джейд	Профессиональное развитие – последовательность смены определенных фаз, основанных на соотношении индивидуальных возможностей и профессиональных желаний
	Д. Сьюпер	Теория стадийного профессионального развития

Отечественные теории профессионального развития создавались на основе классических методологических подходов и направлений: личностно-деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев [128], С.Л. Рубинштейн [192]), акмеологического (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин [71]), субъектного (К.А. Абульханова-Славская [2]).

Среди известных теорий отечественной науки можно выделить теории, созданные А.А. Деркачом [71], Э.Ф. Зеер [82; 83], Е.А. Климовым [102], Т.В. Кудрявцевым [115], А.К. Марковой [137], Л.М. Митиной [149], К.К. Платоновым [177], Ю.П. Поваренковым [178], А.Т. Ростуновым [191], краткое содержание которых представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Основное содержание отечественных теорий и концепций профессионального развития

Автор(ы) концепции	Основное содержание
1	2
Э.Ф. Зеер	<p>Профессиональное развитие (становление) – последовательная смена определенных стадий, выделение которых основывается на этапах возрастного развития, где решаются определенные задачи, связанные с хронологическим возрастом и со степенью успешности осуществления ведущей деятельности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стадия аморфной оптации (0-12 лет), когда формируются профориентационные интересы и склонности. 2. Стадия оптации (12 – 16 лет) – осуществляется выбор профессионального образования. 3. Стадия профессиональной подготовки (16 – 23 года) – время формирования готовности к самостоятельной трудовой деятельности. 4. Стадия профессиональной адаптации (18 – 25 лет), когда осваиваются новые социальные роли и приобретает первый опыт самостоятельного осуществления профессиональных действий. 5. Стадия первичной профессионализации – время формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности. 6. Стадия вторичной профессионализации, на которой индивид достигает профессиональной идентичности и высокого уровня развития профессионально важных качеств. 7. Стадия профессионального мастерства, отличающаяся творческим подходом к выполнению профессионально обусловленных функций и профессиональной роли, это стадия достижения вершины профессионального развития

Продолжение таблицы 2

1	2
Е.А. Климов	<p>Автор идеи индивидуального оптимального стиля деятельности, который обусловлен особенностями социализации личности, ее индивидуально-психологическими особенностями и имеющимся опытом. Профессионализм как профессиональное мастерство достигается не столько природными задатками личности и условиями ее развития, сколько уровнем ее активности на этапах профессионального самоопределения, предполагающего выбор профессии и способов самореализации в ней</p>
Т.В. Кудрявцев	<p>Профессиональное развитие сопровождается временными профессиональными кризисами, отражающими несовпадение профессиональных намерений и ожиданий с профессиональными результатами, трансформацией профессиональных интересов и приобретением новых профессиональных целей.</p> <p>Выделяет 4 стадии профессионального развития, соотношенные с хронологическим возрастом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стадия возникновения профессиональных намерений. 2. Стадия профессионального обучения. 3. Стадия входа в профессию. 4. Стадия реализации себя в профессии. <p>Каждая стадия имеет свои критерии успешного прохождения</p>
А.К. Маркова	<p>В основе периодизации профессионального развития лежат критерии уровня достижения профессионализма личности. Выделяет 5 уровней профессионализма и 9 этапов профессионального развития:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Допрофессионализм – уровень, достигаемый за счет прохождения этапа первичного знакомства с профессией. 2. Профессионализм – уровень, обусловленный успешностью прохождения трех этапов профессионального развития: <ul style="list-style-type: none"> - профессиональная адаптация; - самоактуализация в профессии; - профессиональное мастерство как свободное владение профессиональными действиями. 3. Суперпрофессионализм – уровень, достигаемый за счет следующих этапов: <ul style="list-style-type: none"> - этап творчества в профессии; - этап овладения смежными профессиями; - этап творческого проектирования себя в профессии.

	<p>4. Непрофессионализм, или псевдопрофессионализм – уровень, возникающий вследствие профессиональных деформаций личности.</p> <p>5. Послепрофессионализм как уровень, совпадающий с этапом ухода из профессии и завершения профессиональной деятельности</p>
Л.М. Митина	<p>Концепция основана на идее непривязанности профессионального развития к возрасту личности. На основании идеи С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни предлагаются две модели профессионального развития:</p> <p>1. Модель адаптивного поведения, где в выстраивании своего профессионального пути доминируют мотивы подчинения внешним обстоятельствам и внешним условиям, а потому и профессиональная деятельность реализуется через стереотипные и известные действия. При таком развитии человек проходит три стадии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - профессиональная адаптация; - профессиональное становление; - профессиональная стагнация. <p>2. Модель профессионального развития, ориентированная на приобретение целостности индивидуальной профессиональной деятельности. Стадии профессионального развития при таком варианте следующие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - стадия самоопределения; - стадия самовыражения; - стадия самореализации
А.А. Деркач	<p>Концепция, основанная на рассмотрении процесса достижения субъектом труда уровня профессионала за счет расширения субъектного пространства и обогащения нравственного потенциала. Содержание такого процесса характеризуется системными изменениями: изменениями в подсистеме профессионализма личности (развитие мотивации достижения, саморефлексии, творческого и инновационного потенциала) и профессионализма деятельности (нормативная и нравственная регуляция деятельности и отношений). Изменения обеспечивают формирование совершенной Я-концепции как профессионала</p>

Продолжение таблицы 2

1	2
Ю.П. Поваренков	<p>Профессиональное развитие, профессионализация, профессиональное становление рассматриваются как форма профессиональной социализации и индивидуализации, часть всего жизненного пути.</p> <p>Критерии профессионала: профессиональная идентичность, профессиональная продуктивность, профессиональная зрелость.</p> <p>Выделяет 4 стадии (допрофессиональное развитие, выбор профессии, профессиональное обучение, самостоятельная профессиональная деятельность), которые включают в себя периоды (профессиональная адаптация, рост показателей, наивысшие достижения, спад) и фазы (конкретизируют периоды и отражают частные профессиональные задачи)</p>
К.К. Платонов	<p>Профессиональное развитие – процесс развития субъекта труда и становление профессионального самоопределения</p> <p>Выделяет нормативную модель профессионала (соответствующая нормам, уставам и программам профподготовки), экспективную (основанную на мнении экспертов) и эмпирическую (реально существующая в определенных условиях)</p>
А.Т. Ростунов	<p>Профессиональное развитие – процесс формирования профессиональной пригодности как совокупности индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих эффективность общественно полезной деятельности и удовлетворенность трудом.</p> <p>Профпригодность представляет собой систему, состоящую из 4 блоков: профориентация, профотбор, профессиональная подготовка и профессиональная адаптация. Профадаптация имеет 4 уровня: ознакомление, переход к самостоятельной профессиональной деятельности, самостоятельная профессиональная деятельность, профессиональное мастерство</p>

Результаты теоретического анализа основных концепций и теорий профессионального развития позволяют сделать некоторые выводы, главным из которых является признание отличительных особенностей профессионального развития и смежных с ним понятий.

Профессиональное развитие – это, прежде всего, изменение, некая трансформация, которая происходит в результате идентификации человека с миром профессии. Профессиональное же становление – это движение всегда вперед, к вершинам достижения профессионального мастерства и профессионализма. На наш взгляд, отождествление данных понятий не совсем оправдано, так как не раскрывает их психологическую природу и сущность. Профессиональное развитие неотделимо от развития личности, то есть в процессе профессионального развития происходит преобразование личностных структур, обусловленное спецификой профессиональной деятельности и субъективным отношением к ней.

Теории профессионального развития включают в себя и рассмотрение его периодизации. Вопросы периодизации нашли свое отражение во многих, ставших уже классическими теориях профессионального развития и профессиональной деятельности.

Достаточно известными являются периодизации, предложенные зарубежными (Г. Крайг, Д. Сьюпер, Р. Хейвингхерст и др.) и отечественными (Б.Г. Ананьев, В.А. Бодров, А.В. Карпов, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и др.) исследователями.

В периодизации Г. Крайга выделяется цикличность профессионального пути человека. Он отмечает, что вся трудовая жизнь может быть представлена в виде профессионального цикла, который начинается с выбора профессии, продолжается в процессе реальной реализации трудовых функций и заканчивается уходом, отстранением от дел [112].

Б.Г. Ананьев, указывая на цикличность профессионального развития, выделяет в нем подготовительную фазу, фазы старта, кульминации и финиша [5]. Начало и окончание фаз проявляются в изменениях структуры личности субъекта труда.

Периодизация Д. Сьюпера, разработанная на основе периодизации жизненного пути, предложенной Э. Эриксоном и Ш. Бюллер, предполагает

прохождение субъектом труда обязательных пяти стадий, каждая из которых отражает определенный уровень развития профессиональной зрелости [208].

Р. Хейвингхерст в основе предложенной им периодизации рассматривает не столько общий уровень профессиональной зрелости личности, сколько конкретные, усвоенные ею профессиональные и трудовые навыки, позволяющие осуществлять профессиональные функции с разной степенью эффективности [221].

А.К. Маркова предлагает в качестве основного критерия выделения периодов и стадий профессионального развития рассматривать уровень профессионализации субъектов труда [137].

Результаты анализа существующих в современной психологии периодизаций профессионального развития позволяют нам говорить о том, что, во-первых, большинство из них построены с учетом возраста субъекта труда. Во-вторых, разные периодизации в качестве основополагающего критерия рассматривают разные психологические явления, которые, по мысли авторов, раскрывают психологическую природу и сущность самого феномена профессионального развития и профессионального становления.

Совершенно очевидным представляется тот факт, что если взять за основу периодизации профессионального развития, например, профессиональное сознание, то другие психологические явления (профессиональная культура, профессиональные способности, профессиональный опыт и пр.) остаются неучтенными. Вследствие этого в современной науке существует множество концептуальных представлений об этапах профессионального развития субъектов труда.

Ю.П. Поваренков, систематизируя существующие в современной науке периодизации профессионального развития, выделяет следующие их группы:

1. Онтогенетические периодизации, основанные на выделении периодов профессионального становления, соответствующих хронологическому возрасту субъекта труда (например, периодизация, предложенная Д. Сьюпером, согласно которой выделяются пять стадий:

стадия пробуждения, охватывающая период от рождения до 14 лет и состоящую из нескольких фаз (фазы фантазии, интереса, способностей); стадия исследования (15 – 24 лет), стадия консолидации (25 – 44 лет), стадия сохранения (45 – 65 лет) и стадия спада (с 65 лет)).

2. Профессионалогенетические периодизации, где в качестве критериев для выделения стадий профессионального развития выступает стаж профессиональной деятельности субъекта труда. Примером может служить периодизация профессионализации, разработанная Д.Н. Завалишиной. Д.Н. Завалишина выделяет три стадии: 1) стадия адаптации (стаж до 5 лет); 2) стадия идентификации (до 10 лет); 3) стадия выбора способа существования в профессии (стаж работы – 10-15 лет).

3. Качественные периодизации, в которых, по мнению Ю.П. Поваренкова нет четкой основы и точного критерия. В качестве примера приводится периодизация А.К. Марковой.

4. Смешанные периодизации, в которых критерием выступают и возраст субъекта труда, и качественные критерии [178].

На основе теоретического анализа Ю.П. Поваренков предпринимает попытку разработать универсальный методологический подход к решению обозначенной проблемы. Ю.П. Поваренков предлагает в качестве основополагающего критерия для выделения стадий, периодов и фаз профессионального развития (профессионального становления) рассматривать профессиональные задачи – то, какие задачи профессионального развития ставит перед собой человек на той или иной стадии, исходя из результатов познания и принятия сложившейся социальной ситуации. Раскрывая сильные стороны разработанного подхода, Ю.П. Поваренков пишет, что такой подход позволяет решить три основные проблемы периодизации: найти основания для выделения элементов профессионального развития, определить длительность периода, который соответствует времени решения профессиональной задачи, обозначить качественные преобразования [178]. Основными задачами

профессионального развития могут выступать «выбор профессии, ее освоение, смена профессии, достижение мастерства». Решение каждой из задач предполагает выполнение определенных действий, что и составляет психологическое содержание каждого из периодов профессионального развития [178].

Таким образом, теоретический анализ проблемы профессионального развития субъекта труда показал, что профессиональное развитие представляет собой гетерохронный процесс преобразования структуры личности субъекта труда, обусловленный внешними и внутренними факторами.

С понятием «профессиональное развитие» неразрывно связано понятие «профессиональный рост».

Многие исследователи рассматривают дефиницию «профессиональный рост» в качестве синонима понятиям «профессиональное становление» и «профессиональное развитие». Вместе с тем, профессиональный рост всегда связывается с продвижением специалиста по карьерной лестнице, прогрессивным изменением должностей, занимаемых специалистом в той или иной организации.

Анализ работ, посвященных проблемам профессионального роста педагога, показал, что большинство исследователей рассматривают данную дефиницию более широко, связывая ее с позитивными изменениями в его профессиональном развитии.

В работах отечественных авторов профессиональный рост педагога рассматривается как процесс совершенствования его педагогического мастерства, процесс приобретения им знаний, умений, навыков и качеств личности, способствующих успешному решению профессиональных задач, процесс развития потребности в непрерывном самообразовании [173]. Профессиональный рост педагога отражает процесс развития его личности как субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, обобщив результаты теоретического анализа работ, посвященных проблемам профессионального развития педагога, его профессионального становления и профессионального роста, с учетом особенностей профессиональной деятельности преподавателей колледжа, мы можем утверждать, что их профессиональный рост предполагает достижение более высокого, чем в предыдущий период профессионально-личностного развития, результата педагогической деятельности, что обусловлено развитием профессиональной мотивации, профессиональной мобильности и потребности в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании.

1.2 Тенденции развития непрерывного профессионального образования педагогов

Система непрерывного профессионального образования имеет свою историю развития. Уже в трудах древнегреческих философов – в работах Платона и Аристотеля – звучат идеи самообразования и самосовершенствования, необходимости непрерывной работы над собой, над своим интеллектуальным и духовным развитием.

Идеи непрерывной работы над собой, над системой своих знаний звучат в трудах великих людей прошлого. Известны, например, изречения Конфуция – «Учитесь так, как если бы Вы постоянно ощущали нехватку в знаниях»; Сюнь-Цзы – «В учении нельзя останавливаться»; Сенеки – «Сколько бы ни жил, всю жизнь учись».

Современные ученые – исследователи истории непрерывного образования подчеркивают, что истоки идеи непрерывной профессиональной подготовки следует искать в самых древних памятниках культуры [1; 13; 42].

В средние века считалось, что человек, который стремится к постоянному получению нового опыта, к непрерывному духовному обогащению, приобретению новых знаний, совершенствованию

профессиональных умений, ощущает себя успешным в жизни и чувствует внутреннюю свободу, в отличие от тех людей, кто праздно относится к жизни и пренебрегает ценностями самообразования и самосовершенствования [цит. 1].

Первой концепцией непрерывного образования можно считать философско-педагогическую теорию, разработанную Я.А. Коменским. Великий педагог подчеркивает, что решение социальных проблем, и в частности, проблем построения справедливого и благочестивого общества, зависит от уровня приобщения всех людей к культуре. Он говорит о необходимости обучения и образования человека от рождения до самой смерти. Только в этом случае, по мнению Я.А. Коменского, возможно достичь полной социальной гармонии [105].

Идеи непрерывного образования содержатся в трудах французских философов-просветителей. Одна из известных теорий здесь – это теория Ж. Кордосэ, согласно которой система народного образования мыслится как система непрерывного образовательного процесса, охватывающего всех граждан всех возрастов [цит. 51].

Несмотря на передовые воззрения общественных деятелей и педагогов, особенности исторического развития общества, его периоды, характеризующиеся достаточно медленным темпом социально-экономического развития, обуславливали необходимость ограничения образовательного процесса рамками одного или нескольких этапов. Знания, которые были приобретены в какой-либо период, сохраняли свою актуальность и ценность в течение достаточно долгого времени. Постоянный процесс обновления знаний практически не требовался, в связи с чем достаточно долгое время в образовательной практике многих стран действует модель «Образование на всю жизнь», и основными вопросами, решаемыми учеными-исследователями, являлись вопросы обеспечения прочности, устойчивости и глубины знаний, однажды получаемых учащимся.

История развития образовательной системы в России показывает, как постепенно формируется идея непрерывного педагогического образования.

В конце XIX – начале XX веков в работах педагогов звучит мысль о том, что никакое образование не может заменить нравственное развитие личности, которое осуществляется в течение всей жизни человека.

Так, Л.Н. Толстой в своей книге «Путь жизни» отмечает, что само по себе образование играет важную, но далеко не главную роль в непрерывном духовном развитии человека [210]. Становление человека, по его мнению, зависит от его стремления к познанию и самопознанию [210]. Образование дает человеку умения, например, читать и писать, но не обеспечивает выбор человеком того, кому и как писать, что и как читать, с какой целью это делать [210]. Только процесс нравственного развития, выступающий в своем единстве с процессами обучения, обеспечивают человеку полноценное и гармоничное непрерывное образование.

В конце XIX века в Англии проводился эксперимент по созданию системы непрерывного образования. Описание данного эксперимента содержится в книге «Общество и образование», автором которой является английский педагог Б. Саймон [195]. Автор указывает на необходимость создания системы непрерывного образования, включающей в себя несколько ступеней, предназначенных для разных возрастных групп. Связи между ступенями образования выполняет принцип преемственности. Сконструированная система непрерывного образования так и не получила своего воплощения в массовой образовательной практике, в силу несформированности у правительства соответствующей готовности, и эксперимент завершился досрочно уже в начале XX века [195].

Однако уже в 20-е годы XX века в Англии на Всемирной конференции по образованию взрослых А. Mansbridge [236] выступил с идеей организации преемственности между образовательными организациями [236].

В России, начиная с середины XX века, в связи с особенностями социально-экономического развития, возникает необходимость

формирования системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов и представителей рабочих профессий [167].

Результаты теоретического анализа позволяют говорить о том, что разные исследователи по-своему интерпретируют особенности поэтапного развития концепций и идей непрерывного образования. Следует указать на концепцию В.Г. Онушкина, согласно которой выделяется 4 основных этапа становления системы непрерывного образования:

- 50-е - начало 60-х гг. XX века. В этот период под непрерывным образованием понимается образование взрослых, организованное с целью устранения пробелов в их прошлом обучении, а также для получения дополнительных сведений в какой-либо области;

- 60-е годы XX века – это период, когда под непрерывным образованием понимается фактически система дополнительного профессионального образования, в частности, непрерывное повышение квалификации специалистов и представителей рабочих специальностей;

- 70-е годы XX века – этап, характеризующийся постепенным расширением понятия «непрерывное образование». Как и в предыдущий период, под ним понимается система повышения квалификации, только уже специалистов в области не в одной какой-либо узкой специальности, а в профессии в целом;

- с конца 70-х годов XX века начинается современный этап, отличающийся более широкими взглядами на сущность понятия «непрерывное образование» [167].

В современной отечественной педагогике накоплен достаточно большой опыт в разработке идей непрерывного образования. Этой проблеме посвящено множество научных работ, среди которых можно выделить работы Е.П. Белозерцева, Е.В. Бондаревской, А.А. Грекова, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др.

В диссертационном исследовании Л.В. Кузьменко отражаются вопросы проектирования региональной системы непрерывного образования педагогов

[116]. Объектом исследований Л.В. Голуб является процесс становления непрерывного образования в интегративной модели «Училище – колледж – вуз» [58]; А.А. Киселевой – процесс непрерывного повышения квалификации педагогов средствами ИКТ [100]. В.А. Гусев разрабатывает систему непрерывной подготовки педагогов-психологов [66].

Однако современные представления о сущности непрерывного образования не отличаются своей универсальностью. Можно выделить, как минимум, три основные концепции интерпретации данного педагогического феномена, во многом отражающие разные методологические подходы к его исследованию:

1. Непрерывное образование как процесс постоянного обновления знаний, умений и навыков, опыта конкретной профессиональной деятельности. Согласно такой точки зрения, непрерывное образование понимается как необходимость специалистов постоянно обогащать свой профессиональный опыт, приводить его в соответствие с появлением новых знаний в той или иной области общественного развития [13; 70; 158; 160].

2. Непрерывное образование как неотъемлемая и основная, системообразующая составляющая образа жизни настоящего человека, причем, человека любого возраста, его жизненная необходимость [13; 63; 129; 156].

3. Непрерывное образование как процесс прогрессивного развития, реализации творческого потенциала человека, как средство его постоянного самосовершенствования и достижения своего акме, то есть вершины своего жизненного пути [26; 71; 157].

Большинство исследователей придерживаются третьей точке зрения. Такая точка зрения исходит из представления об образовании не как о результате обучения и воспитания, а как о средстве развития личности и ее деятельности.

Так, непрерывное образование, по мнению Л.В. Байбородовой, представляющее собой систему постоянного повышения квалификации

субъекта труда, обеспечивает его поступательное развитие к достижению целей своего существования [13]. А.М. Новиков считает, что образование и самообразование обеспечивает развитие личности «вперед» и «в сторону», под чем понимает расширение знаний человека, его умений и опыта, повышение его компетентностного уровня [159].

В настоящее время общепризнанным является положение о том, что образование – это явление далеко не статическое, а динамическое. Образование воспринимается как динамический процесс приобретения человеком все пополняющихся знаний на всех этапах его жизненного и профессионального пути [157].

Непрерывное образование включает в себя развитие и познавательных способностей субъектов образовательного процесса, и творческого мышления, и индивидуального стиля деятельности, что позволяет говорить о том, что непрерывное образование является неотъемлемой частью развития личности [157].

Одним из центральных понятий, связанных с современными идеями непрерывного образования, является понятие «самообразование». Внутреннее содержание самообразования отражает свободу выбора человеком – выбора чему и когда учиться, обогащая свой внутренний мир и повышая уровень своей профессиональной компетентности. Значимость самообразования не раз подчеркивалась отечественными и зарубежными исследователями – педагогами и психологами. Самообразование основывается на личном интересе человека, его желании познавать новое, самосовершенствоваться и саморазвитии. Самообразование рассматривается как средство самовоспитания. В.А. Кривенко отмечает, что в процессе самообразования человек вырабатывает в себе организованность, дисциплинированность, настойчивость и целеустремленность [113].

Мотивами самообразования могут быть и мотивы достижения успеха, и мотивы профессиональной карьеры, достижения высокого уровня профессионального мастерства, и материальные мотивы, и мотивы

признания и уважения, стремление преодолеть затруднения в профессиональной деятельности, и другие [110]. Мотивация самообразования, как отмечают исследователи, определяет его объем и содержание, а также конечную цель [139; 156].

Особую роль самообразование и самовоспитание играет в профессиональной деятельности современного педагога [160].

В условиях развития и утверждения компетентностного подхода, общее жизненное благополучие личности преподавателя во многом определяется его способностью к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, к достижению наивысшего уровня профессионализма и профессионального педагогического мастерства [155]. Компетентным считается педагог, способный работать над собой, над своим внутренним миром, над своими «слабыми» и «сильными» сторонами личности [125; 126]. Способность к самообразованию формируется только тогда, когда педагог уже обладает развитыми аналитическими и рефлексивными умениями, умениями адекватно оценивать результаты своего труда, умениями критически и системно мыслить, ставить перед собой реальные и адекватные цели [123]. Профессиональное самообразование педагога детерминировано сложной структурой мотивов и стремлений, однако оно всегда совершается добровольно, сознательно, управляется и контролируется самим педагогом [109].

Таким образом, самообразование, как неотъемлемая составляющая системы непрерывного образования, связано, прежде всего, с феноменом свободы.

Вторым не менее важным компонентом системы непрерывного образования является профессиональная подготовка. Само понятие профессиональной подготовки отражает, в отличие от самообразования, некую ограничительную характеристику системы непрерывного образования, так как оно связано с профессиональными и образовательными стандартами. В системе непрерывного образования его содержание, формы,

методы, приемы, средства, направления определены особенностями профессиональной деятельности человека.

Исходя из особенностей функционирования непрерывного образования, О.С. Аббасова и А.П. Владиславлев выделяют четыре основных принципа его функционирования: целенаправленность, индивидуализацию, непрерывность и системность [1].

В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев разработали теорию непрерывного образования, в которой прописаны его основные функции [167]. К таким функциям авторы относят компенсаторную, адаптационную и развивающую [167]. Авторам принадлежит и полный словарь терминов непрерывного образования, в котором подчеркивается, что основная цель непрерывного образования – это постепенное продвижение человека по вертикальной лестнице, в результате которой реализуется их творческий потенциал, что обуславливает достижение им высшего своего статуса.

К началу 90-х годов XX века в России наблюдается возможность множественности пути развития человека, получения им в разном возрасте любого образования.

Говоря о тенденциях развития непрерывного образования в современной России, следует остановиться на особенностях функционирования системы профессионального образования и, в частности, профессионального образования педагогов.

Основными приоритетами современного профессионального образования педагогов являются:

- непрерывность профессиональной подготовки и повышения квалификации;
- преемственность программ профессиональной подготовки;
- многоуровневость основных образовательных программ педагогического непрерывного образования;

- индивидуализация непрерывного профессионального образования педагогов, его нацеленность на их профессиональный рост и профессионально-личностное развитие [156].

В современном мире, характеризующемся глобализацией, информатизацией, интеллектуализацией и ускорением темпа перемен, меняются и приоритеты, и содержание непрерывного профессионального образования педагогов [97].

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что идеи непрерывного образования педагогов развиваются в соответствии со следующими тенденциями:

1. Непрерывное образование рассматривается в качестве обязательного компонента системы образования, его главной характеристики.

2. Непрерывное образование педагогов основывается на их самообразовании и саморазвитии в течение всего времени осуществления профессионально-педагогической деятельности.

3. Непрерывное образование педагогов осуществляется как в процессе их обучения на курсах повышения квалификации, развитая система которых функционирует на разных уровнях: федеральном, региональном, внутриорганизационном, так и в процессе самостоятельной организации других форм повышения преподавателями своего квалификационного уровня.

4. Непрерывное образование педагогов строится на идее его индивидуализации и дифференциации.

Индивидуализация процесса непрерывного образования педагогов предполагает проектирование индивидуальных маршрутов и траекторий их профессионального развития и профессионального роста.

Исследователями указывается, что современному педагогу, в том числе и преподавателю организаций среднего профессионального образования, необходимо научиться проектировать собственное развитие, обладать навыками построения своей профессиональной карьеры, формулировать

ближние и отдаленные цели и осуществлять адекватный выбор способов их достижения [116; 122; 127; 152].

Обучение таким навыкам происходит как на этапе профессиональной подготовки, так и в период осуществления профессиональной деятельности. В помощь педагогам в каждой организации созданы методические советы и службы, призванные осуществлять методическое сопровождение их профессиональной деятельности и профессионального развития.

В настоящее время определены образовательные ресурсы системы повышения квалификации педагогов, к которым относят очные, заочные, дистанционные курсы дополнительного профессионального образования, участие в научно-практических конференциях, методических семинарах, вебинарах, проведение открытых учебных занятий, посещение мастер-классов, групповые дискуссии по насущным проблемам организации педагогической деятельности в образовательных учреждениях, участие в творческих конкурсах, педагогических фестивалях, тренингах и пр.

Таким образом, одной из устойчивых тенденций развития непрерывного педагогического образования является индивидуализация процесса проектирования педагогом маршрута своего саморазвития и самосовершенствования.

1.3 Критерии и показатели профессионального роста преподавателей колледжа

Современный этап развития образования ориентирован, прежде всего, на достижение значимого результата – высокого качества оказания образовательных услуг. В производственной сфере важнейшим элементом управления качеством является процесс стандартизации. Под стандартизацией принято понимать законотворческую деятельность, включающую в себя поиск наиболее подходящих и адекватных продукции

норм, их закрепление в соответствующих нормативных документах. Международная организация стандартизации определяет процесс стандартизации как процесс упорядочения деятельности в той или иной области.

Еще в 60-70-е годы XX века квалификационные требования к представителям педагогической профессии ограничивались перечислением тех знаний, умений и навыков, которыми они должны обладать для выполнения своих трудовых функций.

В 80-е годы XX века разрабатывается новая система квалификационных требований к педагогам. Именно с этого времени начинается реформирование системы образования, ее переход от знаниецентрической к личностно-ориентированной.

С началом XXI века связана и трансформация функций учителя и педагога новой системы образования. Одним из главных требований к личности педагога становится требование к его непрерывному профессиональному росту. В связи с интенсивностью происходящих в обществе изменений личность педагога должна постоянно находиться в стадии своего становления и профессионального роста.

Понятие «профессиональный рост» является производным от понятий «профессиональное развитие» и «профессионально-личностное развитие». Термин «профессиональное развитие» широко используется в специальной литературе, посвященной рассмотрению вопросов профессионализации и становлению профессионала. Профессиональное развитие исследуется в разных отраслях научного знания.

Специфика профессионального роста преподавателей колледжей определяется, во-первых, особенностями их педагогической деятельности, а во-вторых, их профессиональной деятельностью, связанной не только с преподаванием, но и с самореализацией их личности в выбранной сфере деятельности.

Общеизвестно, что преподавательская деятельность для многих преподавателей колледжа является «второстепенной» или «вторичной» по отношению к их профессиональному мастерству. Многие преподаватели колледжей не имеют базового педагогического образования, которое, например, в сфере общего образования является основным требованием к учителям, осуществляющим педагогическую деятельность. В качестве преподавателей колледжей выступают высококвалифицированные специалисты в той или иной области, а также представители рабочих профессий или, напротив, люди, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью.

Педагогическая деятельность преподавателей колледжа имеет свои особенности, которые обусловлены, прежде всего, ее «объектом» и «продуктом». В профессиональной деятельности преподавателей колледжа, как и в любой педагогической деятельности, объект может быть определен весьма условно: объектом выступает процесс формирования личности обучающегося, в котором сам обучающийся выступает субъектом своего развития, и без самообразования, саморазвития и самореализации здесь обойтись невозможно. С точки зрения Ю.Н. Кулюткина, специфика педагогической деятельности заключается в ее рассмотрении как метадеятельности, то есть такой деятельности, которая подстраивается под деятельность другого человека - самого ее субъекта [119]. Педагогическая деятельность носит управленческий характер и, по своей сути, представляет собой процесс управления и организации деятельности обучающегося. Отсюда и характеристика педагогической деятельности как сложной, неоднозначной, с высокой долей неопределенности и риска деятельности, направленной на организацию развития личности обучающегося, обладающего своей индивидуальностью.

В результате теоретического анализа мы пришли к заключению о том, что проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа – это процесс опережающего создания

педагогической системы деятельности информационно-методической службы организации среднего профессионального образования по оказанию помощи его педагогическим работникам в конструировании ими картины будущего, осознании ближних и отдаленных целей своего профессионального развития на основе рефлексии своих способностей и возможностей, адекватной оценки своих образовательных потребностей и творческого потенциала и разработке форм, способов и средств их достижения в процессе самообразования и самосовершенствования.

Результаты теоретического анализа способов построения индивидуальных образовательных маршрутов (М. Башмаков [16], Р.Р. Гарифуллина [54], М.В. Давыдова [68], Н.Г. Зверева [81], В.В. Лоренц [132] и др.) и индивидуальных траекторий профессионального развития специалистов (И.Ф. Бережная [20], Т.Б. Гребенюк [60], В.Г. Ерыкова [77], Т.А. Макаренко [135], Е.В. Помазанова [182], Э.С. Усманова [216], Т.В. Феалкина [217], Н.Н. Щукина [229] и др.) позволили разработать систему оценки и измерения особенностей профессионального роста преподавателей колледжа (Рисунок 2).

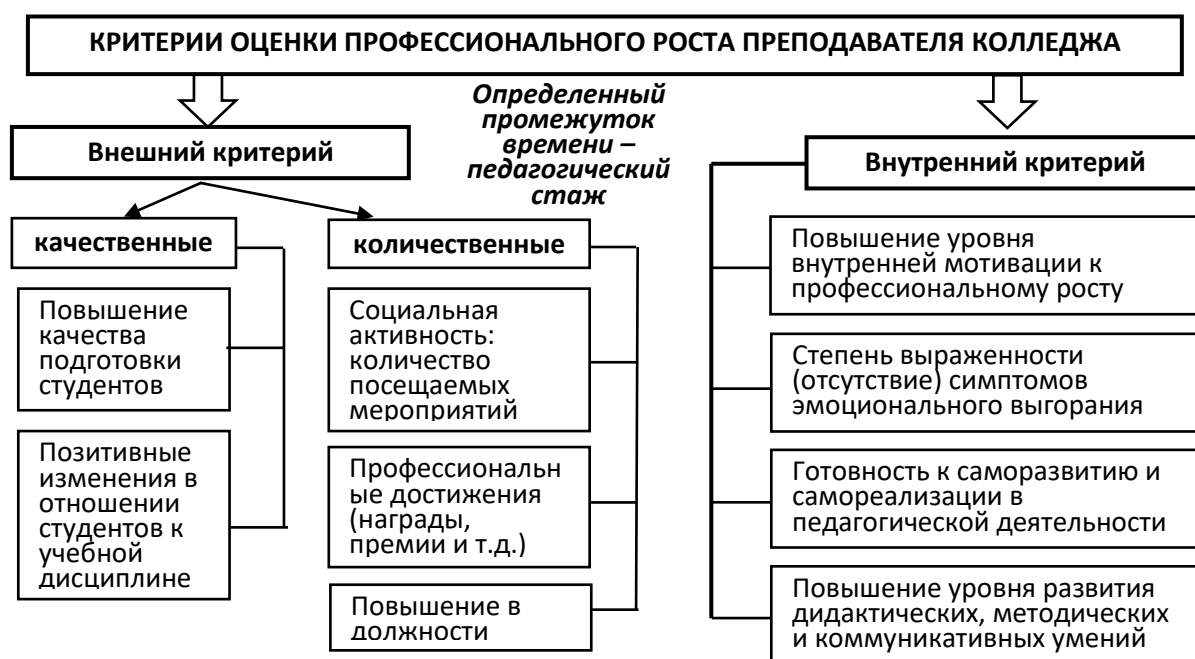


Рисунок 2 – Критерии и показатели профессионального роста преподавателей колледжа за определенный промежуток времени

Профессиональный рост преподавателей колледжа, как процесс позитивных изменений в их профессиональном развитии и продвижения по иерархической лестнице служебных должностей, наград и достижений, может быть измерен с помощью внешних и внутренних критериев.

Внешний критерий включает в себя количественные (социальная активность преподавателя, выражающаяся через количество мероприятий, в которых он участвует в целях повышения своего профессионального уровня, его профессиональная мобильность, курсы повышения квалификации) и качественные (повышение качества подготовки студентов, позитивные изменения в их познавательной активности по преподаваемой педагогом учебной дисциплине) показатели.

Основными показателями внутреннего критерия являются внутренняя мотивация к непрерывному образованию, степень выраженности эмоционального выгорания, готовности преподавателей к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности, уровень развития у них дидактических, методических и коммуникативных умений.

Рассмотрим каждый показатель внутреннего критерия профессионального роста.

Внутренняя мотивация к непрерывному образованию. В самом обобщенном своем значении, мотивация представляет собой совокупность внутренних движущих сил, побуждающих человека к определенной деятельности. Сильные и устойчивые мотивы профессиональной карьеры преподавателя колледжа способны компенсировать недостатки их профессиональной подготовки и отсутствие опыта профессионально-педагогической деятельности. Мотивация непрерывного образования – это комплекс движущих сил, побуждающих преподавателя к получению нового педагогического опыта, новых знаний для достижения наивысших результатов в своей профессионально-педагогической деятельности. Согласно теории мотивации А. Маслоу, мотивация к непрерывному образованию означает развитую мотивацию педагога к самореализации и

самоактуализации. Потребность человека в непрерывном росте составляет внутреннее содержание высшей потребности человека, к тому же эта потребность не имеет окончательно выраженной формы удовлетворения, а потому наличие ее в человеке является постоянной движущей силой ее непрерывного позитивного развития.

Профессиональное развитие, как было показано выше, может иметь как прогрессивный, так и регрессивный характер. Негативные характеристики профессионального развития преподавателей могут выражаться через появление у них признаков и симптомов синдрома эмоционального выгорания. В связи с этим, одним из важных показателей профессионального роста преподавателей колледжа является показатель отсутствия у них признаков профессиональных деформаций.

Анализ научных работ по проблеме профессиональных деструкций субъектов труда, закономерностей и механизмов их возникновения и развития, факторов, обуславливающих профессиональные деформации личности, типов профессиональных деструкций показал, что в современной науке отсутствует единое устоявшееся мнение, во-первых, относительно соотношения таких дефиниций, как «профессиональные деструкции», «профессиональные деформации», «профессиональное выгорание». Одни авторы (например, А.К. Маркова, В.Е. Орел, Э.Э. Сыманюк и др.) разграничивают данные понятия [137; 207], другие (например, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков и др.) – напротив, используют их как синонимы [82; 178]. Объединяющей позицией является положение о том, что это, прежде всего, негативные явления, возникающие в процессе профессиональной деятельности, как правило, в периоды кратковременных или затяжных профессиональных кризисов.

В современной психолого-педагогической литературе рассмотрению данных феноменов внимания уделяется достаточно много. Отсюда и огромное количество теоретического и эмпирического материала,

посвященного проблеме профессиональных деструкций личности самых разнообразных профессий.

Распространенность этого феномена, его отрицательное влияние на психологическое состояние человека привлекают все возрастающее внимание психологов и педагогов, и, если раньше исследования профессиональных деформаций, профессионального, или эмоционального выгорания носили отрывочный, описательный характер, то сейчас проводятся попытки более глубокого и системного изучения данного явления, направленные, в первую очередь, на поиск способов его предупреждения.

Изучение феноменов профессиональной деформации и профессиональных деструкций традиционно связывают с именем Р. Мертона, который, исследуя закономерности и механизмы девиантного поведения личности, впервые использовал термин «деструкция» для обозначения процесса ее саморазрушения.

В отечественной науке феномен профессиональных деструкций тщательно исследовался школой Э.Ф. Зеера [82; 83], где разграничиваются понятия «профессиональные деформации» и «профессиональные деструкции»: профессиональные деформации, возникающие в процессе долгого выполнения одних и тех же функций, являются, по мнению автора, лишь определенным видом профессиональных деструкций [82].

Интересен подход А.К. Марковой к исследованию профессиональных деструкций педагога. С ее точки зрения, именно профессиональные деструкции препятствуют профессионально-личностному развитию педагога [137]. Будучи автором концепции поэтапного профессионального развития, где само развитие рассматривается как прогрессивный процесс достижения специалистом определенных профессиональных результатов, А.К. Маркова, однако, признает, что замедлить темпы такого развития могут профессиональные деструкции субъекта педагогического труда [137].

Исследования профессиональных деструкций и профессиональных деформаций неразрывно связаны с исследованиями их частного проявления и/или источника возникновения — эмоциональным, или профессиональным выгоранием.

Проблемам эмоционального выгорания посвящено значительное число научных работ. В числе наиболее значимых исследований зарубежных психологов можно назвать работы Р. Шваб, К. Маслач, Е. Махер, К. Кондо и др. Еще на первых этапах изучения синдрома выгорания были выделены три основных фактора, влияющих на его развитие – личностный, ролевой, организационный [28].

Достаточно интенсивно исследуются и этапы проявления выгорания. Эмоциональные нагрузки, которые несет та или иная профессия, не проявляются одномоментно, а имеют, своего рода накопительную природу. Как в российской, так и в зарубежной психологии к «группе риска», в первую очередь, относят педагогов (Р. Шваб, 1982; М.М. Рубинштейн, 1927; Н.А. Аминов, 1988; В.А. Бодров, 2000; В.Е. Орел, 2005 и др.) и медицинских работников (Н.П. Ванчакова, 2009, Т.И. Рогинская, 2002 и др.).

Важным направлением в исследовании синдрома эмоционального выгорания является изучение личностных и профессиональных различий в склонности к его развитию. Подобные работы, применительно к педагогической профессии проводились А.А. Барановым, А.В. Батаршевым, Л.В. Богославец, А.Л. Глен, Н.В. Пановой, Е.А. Шатровой и др.

Термин «burnout» (выгорание) появился в психологии сравнительно недавно, в 1970-е гг. Его автор — Х. Фрейденберг.

В конце XX в. исследования выгорания носили очень интенсивный характер. Среди ученых, обращавшихся к этой теме, особо следует отметить К. Маслач, который провел масштабные исследования состояния разных групп работников: полицейских, врачей, учителей, специалистов социальной сферы и др. Ему же принадлежит и одно из наиболее известных определений выгорания, как «чувства эмоционального истощения, при котором снижается

готовность и возможность осуществлять профессиональную деятельность» [237].

Профессии «группы риска» по уровню подверженности «эмоциональному выгоранию», в ранних исследованиях данного феномена охватывали только профессии «помогающего» типа (например, сотрудники медицинских учреждений и различных благотворительных организаций). Однако позже этот перечень распространился и на более широкую группу: на все социономические профессии [102].

Распространенность выгорания настолько высока, что, начиная с 2010 г. этот комплекс симптомов включен в международную классификацию заболеваний, где он определяется как особая форма переутомления.

Синдромы выгорания разнообразны, но чаще всего выделяются такие, как усталость, утомление, истощение как психическое, так и часто соматическое. Связано это с тем, что на фоне постоянно переживаемого стресса человек начинает испытывать различные формы недомоганий [28; 130; 179; 181; 207].

К настоящему времени можно выделить три точки зрения на профессиональное выгорание.

Согласно первой из них, данный феномен для своей коррекции, прежде всего требует, помимо исправления поведенческих нарушений субъекта труда, в том числе и педагогического труда, также определить и устранить, либо ослабить источник дистресса, психологической защитой от которого является.

Сущность второй точки зрения заключается в том, что профессиональное выгорание рассматривается как сам дистресс, не как индивидуальная эмоциональная реакция на него, а как частный случай дистресса, которому подвержены определенные личности.

В том случае, если рассматривать «профессиональное выгорание» не столько как функциональный защитный феномен, сколько как неблагоприятное явление, сильной стороной данного подхода может быть то,

что он удобнее и понятнее для широкой аудитории. Для нее привычнее воспринимать «выгорание» как состоявшееся явление только в выраженной его форме, когда налицо, что профессионал «выгорел» и потерял способность к эффективной работе.

К. Маслач выделяет три основные составляющие синдрома «профессионального выгорания»:

- эмоциональная истощенность (чувство опустошенности, усталости, скуки, притупления эмоций);

- деперсонализация (циничное, бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, формализм и обезличенность в межличностных контактах, негативные установки, проявляющиеся сначала в сдерживаемом раздражении, а затем - в открытых конфликтах);

- редукция профессиональных достижений (снижение самооценки, чувство собственной профнепригодности, некомпетентности в своей профессии и неуспеха в ней) [237].

С позиции третьей точки зрения, «профессиональное выгорание» рассматривается как профессиональная деформация, то есть явление, негативно воздействующее на личность и ее профессиональную деятельность. Оно характеризуется отрицательным отношением не только к людям, с которыми приходится работать (в педагогических профессиях – к обучающимся), но также к труду, его объектам и его предмету в целом [179].

Необходимо также отметить, что к настоящему времени разработаны несколько моделей профессионального выгорания, где описаны модели поведения «выгорающего» специалиста.

Традиционным считается мнение о том, что выгорание чаще развивается у хороших, нацеленных на результат работников, готовых к принятию ответственности. Естественно, что человек не всегда имеет объективную возможность справиться со стоящими перед ним задачами: врач не может вылечить всех без исключения больных, полицейский – избавить мир от преступности, а учитель – добиться того, чтобы все его

ученики показывали выдающиеся успехи в учебе. Неизбежные неудачи в сочетании с повышенной нагрузкой ведут к формированию разочарования, усталости, раздражительности. У такого человека постепенно снижается самооценка [130]. Недовольство собой приводит его к выводу о том, что он является слабым профессионалом, не справляется с поставленными задачами. Завершающим этапом такой оценки собственной деятельности часто становится отторжение профессии [181].

Понятие выгорание тесно связано с другим психологическим феноменом – стрессом. Термин стресс стал использоваться в психологии еще в 1930-е гг. Его автор Г. Селье понимал под стрессом «органическое, физиологическое, нервнопсихическое расстройство: нарушение обмена веществ, вызванное раздражающими факторами»; «неспецифическую реакцию организма на любое требование извне» [28].

Действительно, как отмечают многие исследователи, выгорание по многим своим проявлениям схоже с реакцией на стресс. Разница состоит лишь в том, что обычно стресс рассматривают как одномоментное воздействие [237].

Выгорание – это реакция на другую форму внешних воздействий – постоянную, своего рода стресс, растянутый во времени. Но от этого последствия травмирующих факторов могут быть еще более острыми.

Среди российских психологов наиболее весомый вклад в изучение проблемы выгорания внесли В.В. Бойко и Л.А. Китаев-Смык.

Л.А. Китаев-Смык называл этот синдром «болезнью общения». Главными симптомами такой болезни он считал исчезновение обычной остроты чувств, рост негативизма, конфликтность, упадничество, утрату ценности жизни и деятельности, безразличие.

Значительный вклад в развитие представлений о выгорании внес В.В. Бойко [28]. В его исследованиях развиты сложившиеся представления о выгорании и выделены основные симптомы данного процесса.

Теперь обратимся к другой проблеме, а именно фазам развития выгорания.

По мнению исследователей, выгорание развивается постепенно, под воздействием психотравмирующих факторов и часто характеризуется своего рода, «накопительным» эффектом.

По мнению В.В. Бойко и других исследователей можно выделить двенадцать основных фаз стресса.

На первом этапе проявляется чрезмерное рвение к работе. Часто эта установка сопряжена с повышением честолюбием и ожиданиями.

Следующий этап характеризуется трансформацией желания проявить себя на рабочем месте в «самопринуждение». Сталкиваясь с реальными сложностями индивиду приходится предпринимать определенные усилия. Для того, чтобы оправдать собственные ожидания люди, склонные к выгоранию, сосредотачиваются исключительно на работе, берут на себя больший ее объем, стремятся оказаться незаменимыми [28].

Следующий этап – перераспределение энергии. Продолжающееся стремление посвятить себя работе ведет к сокращению энергетических трат на друзей, семью, хобби, отдых. Затем происходит смещение конфликтов. Люди начинают осознавать: то, что они делают, не является правильным, но источник проблем объективно не определяется. Это ведет к постепенному личностному кризису. На этой фазе начинают проявляться первые физические симптомы [179].

Фаза «пересмотра ценностей» характеризуется отрицанием основных физических потребностей и развитием эмоционального безразличия, эмоциональной ригидности, а следующая фаза – «отрицания возникающих проблем» – характеризуется ростом нетерпимости, снижением социальности, постепенным появлением агрессивности в коммуникациях, а, впоследствии и к минимизации социальных контактов [181].

Когда подавляющее большинство симптомов уже проявились в полной мере, развитие выгорания входит в завершающую стадию, характеризующуюся:

- нарастанием поведенческих изменений, которые все более отчетливо воспринимаются окружающими;
- деперсонализацией, сужением восприятия окружающего мира, механизация функций;
- ощущением внутренней пустоты и появление привычек, которые должны заместить это ощущение (переедание, алкоголь и др.); – ощущением депрессии – безнадежности, безразличия и др. [181].

На этапе полного выгорания психологическое и эмоциональное истощение начинает отражаться на физическом состоянии.

Этот этап предполагает уже оказание не психологической, а медицинской помощи. На соматическом уровне наблюдаются увеличение гормонов стресса, развитие ишемической болезни сердца, проблемы кровообращения, проблемы психического здоровья, специфические когнитивные нарушения, в частности, сокращение объемов невербальной памяти, слухового и зрительного внимания. Но следует обратить внимание на то обстоятельство, что выгорание развивается постепенно, поэтому в ряде сфер деятельности все большее внимание уделяется проблеме выявления ранних проявлений выгорания с целью оказания своевременной помощи.

Существуют в научной литературе и другие понятия, так или иначе связанные с понятиями профессиональных деструкций, деформаций, профессионального или эмоционального выгорания. Например, «выученная беспомощность» проявляется в потере инициативы и ответственности, эффективности деятельности. Педагог при этом переживает разочарование в работе и себе самом в результате неудачных попыток проявлять самостоятельность в педагогическом труде, которые убедили его в верности афоризма «Инициатива наказуема». Даже в тех случаях, когда представляется возможность проявить активность, она блокируется

привычкой ее подавления и попытки все же ее продемонстрировать вызывают внутриличностный конфликт [179; 222].

У педагогических работников чаще, чем в других профессиональных группах проявляется накопительный эффект выгорания. Чаще всего первые симптомы начинают проявляться в возрасте около 40 лет, то есть в период, когда в других профессиональных группах, напротив, происходит профессиональный подъем. Проявляется это в снижении энтузиазма в работе, нарастающей усталости. Часто именно в этот период опытные педагоги меняют профессию, не справившись с профессиональными стрессами или в силу личной неудовлетворенности.

Еще одним показателем профессионального роста преподавателя является *готовность к саморазвитию и самообразованию*.

Понятие готовности является одним из центральных в педагогике профессионального образования. Под готовностью традиционно понимают системную характеристику личности, отражающую совокупность тех знаний, умений, опыта деятельности, тех качеств личности, которые обеспечивают успешность выполнения ею своих профессиональных функций и трудовых обязанностей.

Готовность к самообразованию представляет собой системную характеристику личности, отражающую ее способность адекватно оценивать свои практические умения и навыки, соотносить их с теоретическими знаниями об условиях повышения качества профессионально-педагогической деятельности.

В основе такой готовности лежат умения и навыки самообразовательной деятельности. В современной педагогике нет четкого определения как самообразовательной деятельности, так и умений в области такой деятельности. Результаты теоретического анализа позволяют выделить разные точки зрения по данному вопросу. В большинстве случаев исследователи рассматривают в качестве таких умений фактически смежные с ними понятия – познавательные умения как умения находить нужную

информацию для получения новых знаний, аналитические умения, то есть умения адекватно их интерпретировать, когнитивные, гностические. Правомерность такой точки зрения обусловлена тем, что самообразовательная деятельность рассматривается как деятельность самостоятельно организованного познания, то есть самопознания.

Исследователи отмечают, что «самообразовательными можно считать познавательные умения, которые сочетают гностические умения, как таковые, что характеризуют процесс получения информации (готовность к познавательной деятельности) и когнитивные умения, которые характеризуют процесс превращения информации в знание» [123].

Структуру такой готовности мы рассматриваем с помощью специально разработанной методики, позволяющей измерить уровень сформированности у преподавателей мотивационного, когнитивного, гностического и других компонентов.

Разработка диагностического инструментария основывается на выводах, сделанных в результате теоретического анализа и умозаключений о существенных характеристиках, содержании и структуре готовности к профессиональному росту, к самосовершенствованию и самообразованию преподавателей колледжа.

Выводы по главе 1

В результате теоретического анализа были сделаны следующие выводы:

1. Проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа – это процесс опережающего создания педагогической системы деятельности информационно-методической службы организации среднего профессионального образования по оказанию

помощи его педагогическим работникам в конструировании ими картины будущего, осознании ближних и отдаленных целей своего профессионального развития на основе рефлексии своих способностей и возможностей, адекватной оценки своих образовательных потребностей и творческого потенциала и разработке форм, способов и средств их достижения в процессе самообразования и самосовершенствования.

2. Педагогическое проектирование строится на основных принципах и положениях компетентностного, аксиологического, антропологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и акмеологического подходов, что в своей совокупности создает единый конструкт совместной деятельности преподавателя, как субъекта профессионального развития, и педагогов, осуществляющих его информационно-методическую поддержку.

3. Профессиональный рост преподавателей колледжа, как процесс позитивных изменений в их профессиональном развитии и продвижения по иерархической лестнице служебных должностей, наград и достижений, может быть измерен с помощью внешних и внутренних критериев.

4. Внешний критерий профессионального роста преподавателя колледжа включает в себя количественные (социальная активность преподавателя, выражающаяся через количество мероприятий, в которых он участвует в целях повышения своего профессионального уровня, его профессиональная мобильность, курсы повышения квалификации) и качественные (повышение качества подготовки студентов, позитивные изменения в их познавательной активности по преподаваемой педагогом учебной дисциплине) показатели.

5. Основными показателями внутреннего критерия являются внутренняя мотивация к непрерывному образованию, степень выраженности эмоционального выгорания, готовности преподавателей к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности, уровень развития у них дидактических, методических и коммуникативных умений.

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

2.1 Программа и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования

Комплексное исследование проводилось в три основных этапа, отражающих общую логику научного исследования.

На первом этапе было проведено обзорно-аналитическое исследование, в процессе которого выявлялись тенденции развития системы непрерывного образования, особенности педагогической деятельности и профессионального роста преподавателей колледжей (образовательных организаций среднего профессионального образования), проблемы соотношения профессионального роста и стандартизации профессии педагога профессионального обучения, выявлялись основные методологические подходы к проектированию индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

В процессе теоретического анализа уточнялась сущность профессионального роста, определялись его критерии и показатели.

Результаты теоретического анализа позволили разработать программу дальнейшего исследования, отобрать диагностический инструментарий для измерения уровня и особенностей профессионального роста преподавателей колледжа.

Второй этап исследования включал в себя исследовательские процессы, направленные на выявление актуального уровня профессионально-личностного развития преподавателей колледжа, а также системы их дополнительного профессионального образования.

В эмпирическом исследовании приняли участие 214 преподавателей, работающих в четырех колледжах Республики Крым.

1. Автономная некоммерческая организация «Профессиональная образовательная организация» «Финансово-экономический колледж»

56 педагогов:

стаж 1-10 лет – 41 человек; 11-20 лет – 12 человек; 21- 30 лет- 3 человека

2. Автономная некоммерческая организация «Профессиональная образовательная организация» «Открытый Таврический колледж»

45 педагогов:

стаж 1-10 лет – 22 человек; 11-20 лет – 18 человек; 21- 30 лет- 5 человек

3. Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Республики Крым «Симферопольский автотранспортный техникум»

55 педагогов:

стаж 1-10 лет – 21 человек; 11-20 лет – 13 человек; 21- 30 лет- 5 человек; более 30 лет -12 человек

4. Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Республики Крым «Крымский многопрофильный колледж»

58 педагогов:

стаж 1-10 лет – 25 человек; 11-20 лет – 10 человек; 21- 30 лет- 13 человек; более 30 лет – 10 человек.

Для выявления актуального состояния системы управления профессионально-личностным развитием преподавателей колледжей нами были использованы:

1. Авторская Анкета для преподавателей, позволяющая выявить их отношение к самообразованию и к своей профессиональной деятельности, а также степень их удовлетворенности осуществляемой работой, их ценности, чувства и мотивы.

2. Авторская анкета, ориентированная на выявление образовательных потребностей преподавателей колледжа.

Помимо разработанных анкет в исследовании был использован комплекс апробированных методик, а именно:

1. *Методика диагностики уровня эмоционального выгорания, разработанная и апробированная В.В. Бойко.*

Методика, которая представляет собой опросник, состоящий из 60 вопросов-утверждений, направлена на выявление степени выраженности у респондента симптомов эмоционального выгорания. Такие симптомы распределены по трем основным шкалам, каждая из которых характеризует определенную фазу развития эмоционального выгорания: фазы напряжения, резистенции и истощения. При заполнении бланка опросника респондент должен согласиться или не согласиться с предложенными утверждениями. Интерпретация данных происходит согласно специально разработанному ключу. Подсчет баллов осуществляется в соответствии с совпадением ответа респондента с предложенным ответом в ключе опросника.

Фаза «Напряжение» имеет такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия. Фаза «резистенция» - неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии чувств и редукция профессиональных обязанностей. Фаза «Истощение» проявляется через такие симптомы, как эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, или деперсонализация, и психосоматические и психовегетативные нарушения.

В нашем исследовании методика В.В. Бойко была выбрана, исходя из авторской логики: во-первых, понимание профессионального развития преподавателя колледжа не как непрерывно восходящий и прогрессирующий процесс постепенного становления педагогического мастерства, а как процесс, имеющий разный вектор, в том числе и негативный,

проявляющийся в возникновении у субъекта педагогической деятельности профессиональных деформаций; во-вторых, по свидетельству многих исследователей, профессия педагога является источником возникновения эмоционального выгорания [28; 102]. Автор методики понимает под эмоциональным выгоранием стереотип профессиональной деятельности, который вырабатывается в процессе ее осуществления.

2. *Диагностика уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Березнова)*. С помощью данной методики определялся как общий уровень стремления преподавателей к саморазвитию, так и уровень развития отдельных его составляющих, таких как: степень выраженности у респондента тех качеств личности, которые ему необходимы для осуществления самообразования, уровень удовлетворенности педагогическим трудом, а также мнение респондента о том, сможет ли он реализовать свой потенциал в педагогической деятельности.

3. *Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)*. Авторы методики выделяют семь основных компонентов готовности к саморазвитию. Каждый компонент в методике представлен определенными утверждениями. Мотивационный компонент готовности включает в себя девять разных мотивов педагогической деятельности. Респондентам предлагается оценить каждый из перечисленных мотивов по 9-балльной шкале. Когнитивный компонент отражает уровень знаний, умений и навыков педагогов в предметной области, в области педагогики и психологии. Он состоит из 6 утверждений. Нравственно-волевой компонент содержит перечень профессионально-важных качеств личности педагога, таких как целеустремленность, самостоятельность, смелость, самокритичность и др. Гностический компонент готовности включает в себя 17 характеристик гностических умений педагога: умений анализировать, слушать, поддерживать, реализовывать знания на практике и др. Организационный

компонент отражает организаторские способности педагога и состоит из перечня умений, насчитывающего семь ключевых умений. Шестой компонент, который выделен авторами методики в структуре готовности к саморазвитию, состоит из пяти вопросов отражающих способность педагога к самоуправлению в педагогической деятельности. Седьмой компонент – коммуникативные способности педагога, среди которых выделяются способность к сотрудничеству и взаимопомощи, способность убеждать и отстаивать свою точку зрения, способность избегать конфликтов и другие коммуникативные способности.

4. Интегральная характеристика эффективности профессиональной деятельности педагога, разработанная Н.В. Фетискиным для экспертной оценки учебного процесса и оценки учебных занятий самими обучающимися.

Предложенный бланк оценки позволяет выявить уровень речевой и интонационной, методической и дидактической компетентностей преподавателей, стиль педагогического руководства, характер практической деятельности обучающихся, продуктивность учебного занятия. В процессе анализа учитывался характер взаимосвязи между показателями эффективности профессиональной деятельности, соотношение тех или иных характеристик.

В оценке эффективности профессиональной деятельности преподавателей колледжей приняли участие члены аттестационных комиссий, общая численность которых составила 58 человек, а также студенты, обучающиеся в колледжах в количестве 588 человек.

Эмпирическое исследование осуществлялось с целью выявления актуального состояния системы управления профессиональным ростом преподавателей колледжа.

Вместе с тем в результате проведенного эмпирического исследования, во-первых, была эмпирически доказана актуальность выбранной для диссертационной работы темы, а во-вторых, определены возможные типы

индивидуальных траекторий профессионального роста преподавателей колледжа.

Результаты эмпирического исследования легли в основу разработки модели и технологии проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

Практическая апробация разработанных моделей и технологии осуществлялась в процессе формирующего педагогического эксперимента, которому предшествовал этап констатирующего эксперимента.

В процессе констатирующего эксперимента были сформированы две исследовательские группы из общего количества обследованных преподавателей колледжей. Экспериментальная и контрольная группы подбирались на основе результатов эмпирического исследования с целью уравнивания исходных данных о готовности и способности преподавателей колледжей с разным уровнем педагогического стажа и в зависимости от имеющегося у них педагогического опыта и профильного образования.

Экспериментальная группа состояла из 65 преподавателей, нуждающихся в разработке разных типов индивидуальной траектории профессионального роста. Из них по одинаковому количеству преподавателей, относились к пяти основным категориям:

- преподаватели с педагогическим образованием, чей стаж педагогической деятельности составляет до 15 лет, характеризующиеся низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- опытные преподаватели с педагогическим образованием, чей стаж педагогической деятельности составляет от 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- преподаватели без педагогического образования, чей стаж педагогической деятельности составляет до 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- опытные преподаватели без педагогического образования, чей стаж педагогической деятельности составляет от 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- преподаватели с высокими показателями синдрома эмоционального выгорания.

Контрольная группа определялась в соответствии с выявленными в экспериментальной группе интересующими нас показателями. Контрольную группу составили 65 преподавателей, нуждающихся в разработке разных типов индивидуальной траектории профессионального роста. Из них по одинаковому количеству преподавателей, относились к пяти основным категориям:

- преподаватели с педагогическим образованием, чей стаж педагогической деятельности составляет до 15 лет, характеризующиеся низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- опытные преподаватели с педагогическим образованием, чей стаж педагогической деятельности составляет от 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- преподаватели без педагогического образования, чей стаж педагогической деятельности составляет до 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- опытные преподаватели без педагогического образования, чей стаж педагогической деятельности составляет от 15 лет и которые характеризуются низким уровнем выраженности симптомов эмоционального выгорания;

- преподаватели с высокими показателями синдрома эмоционального выгорания.

Формирующий эксперимент длился в течение четырех лет.

В качестве критериев профессионального роста преподавателей колледжа были выделены внешние (объективные) и внутренние (субъективные) критерии. К внешним критериям относятся:

- социальная активность преподавателя, выражающаяся через количество мероприятий, в которых он участвует в целях повышения своего профессионального уровня, его профессиональная мобильность;
- достижения и награды, полученные в период формирующего эксперимента;
- пройденные курсы повышения квалификации в период формирующего эксперимента.

Качественные показатели внешнего критерия измерялись с помощью следующих методик:

- расчет среднего арифметического группы по академической успеваемости студентов;
- экспертная оценка уровня познавательной активности студентов (характеристика 5 уровней от 0 до 5 баллов);
- модифицированная методика Ю. Ханина «Отношение к преподавателю», которая позволяет выявить три показателя отношения: гностический (оценка уровня знаний своего предмета), эмоциональный (отношение к преподавателю как к личности) и поведенческий (оценка складывающегося взаимодействия преподавателя со студентом).

К внутренним критериям относятся:

- мотивационный критерий, включающий в себя положительную динамику мотивационной сферы личности преподавателя, его потребности в саморазвитии и самоактуализации в выбранной сфере деятельности;
- когнитивный критерий, отражающий уровень знаний преподавателя в предметной, педагогической, методической и психологической сферах;
- операционально-деятельностный критерий, отражающий уровень владения преподавателем педагогическими технологиями и методами обучения и воспитания;

- личностный критерий, включающий в себя показатели динамики профессионально важных качеств личности преподавателя.

Методами оценки внешней и внутренней сторон профессионального роста преподавателя являются опросные методы, а также апробированные методики, изложенные выше.

На итоговом этапе педагогического эксперимента определялась динамика показателей обозначенных критериев у преподавателей колледжей, составивших экспериментальную и контрольную группы, в результате чего делались выводы об эффективности предложенных модели, технологии и программ индивидуальной траектории профессионального роста.

Комплексное исследование, таким образом, включало в себя три основных этапа:

- обзорно-аналитическое исследование;
- эмпирическое исследование;
- экспериментальное исследование.

Результаты обозначенных этапов легли в основу обобщенных выводов о путях совершенствования управления профессионально-личностным развитием преподавателей колледжа.

2.2 Вариативность профессионально-личностного развития преподавателей колледжа

В эмпирической части исследования были выявлены актуальные проблемы управления профессионально-личностным развитием преподавателей колледжей.

В исследовании приняли участие 214 преподавателей колледжей Республики Крым, чей стаж педагогической деятельности составляет от 3-х лет. Процентное распределение респондентов по стажу педагогической деятельности представлен на нижеследующем рисунке (Рисунок 3).

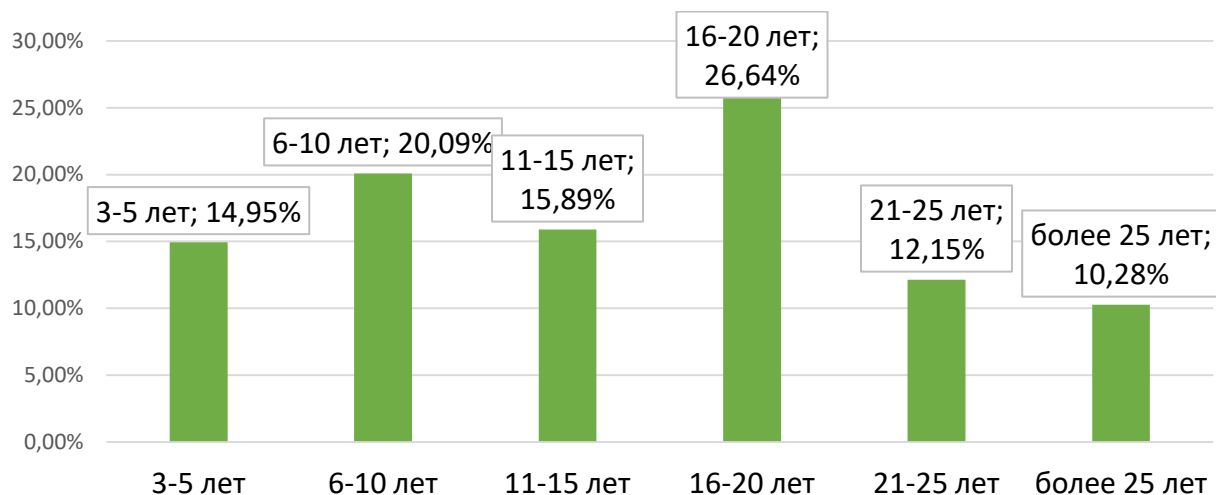


Рисунок 3 — Распределение участников исследования по стажу педагогической деятельности (%)

Многие преподаватели (26,64%), принявшие участие в проведенном исследовании, имеют стаж педагогической деятельности от 16 до 20 лет. Согласно исследованиям, посвященным вопросам закономерности профессионального развития педагогов, данный этап профессионализации характеризуется профессиональным мастерством, профессиональной компетентностью педагогов, сформированностью профессионального опыта педагогической деятельности [60]. Вместе с тем, ряд исследователей, занимающихся проблемами профессиональной деформации личности, в своих работах показывают, что стаж педагогической деятельности более 15 лет становится источником развития у некоторых педагогов синдрома эмоционального выгорания [181]. Причем, факторами развития профессиональных деформаций являются личностные особенности педагогов, а также их прошлый, субъективный опыт педагогической деятельности [181].

Для дальнейшего исследования общая исследовательская выборка была условно разделена на две группы: группу преподавателей, имеющих стаж педагогической деятельности до 15 лет включительно составили 109

педагогов; группу преподавателей со стажем профессиональной деятельности более 15 лет – 105 педагогов.

Учитывая тот факт, что кадровый состав колледжей формируется не только из профессиональных педагогов, то есть педагогов, имеющих педагогическое образование, но и из специалистов и ученых с базовым профильным образованием (экономическим, юридическим, инженерным и пр.), было проведено процентное распределение респондентов по их образованию (Рисунок 4).

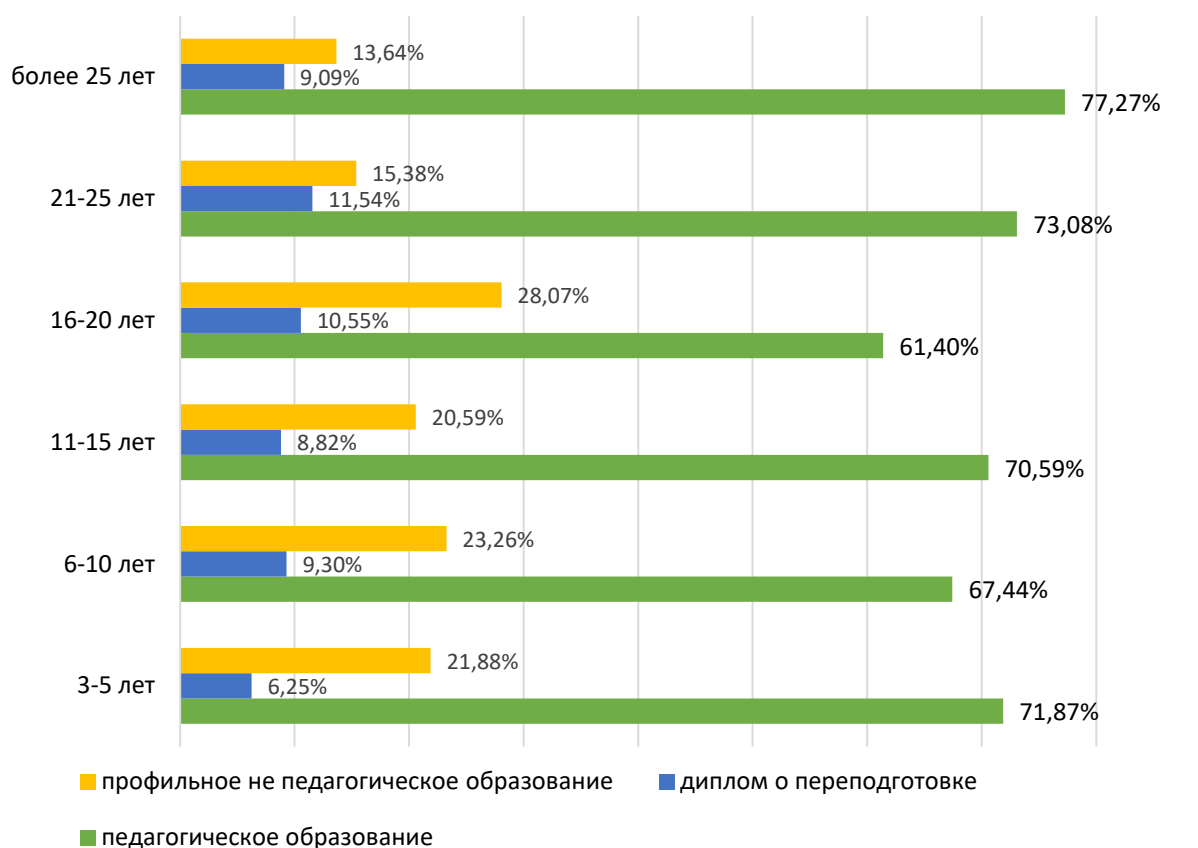


Рисунок 4 — Распределение преподавателей колледжей по профилю их профессиональной подготовки (%)

Только около 70% преподавателей имеют базовое педагогическое образование, что позволяет нам говорить об определенных этапах их профессионального развития, включая этап профессиональной подготовки в вузе. Около 30% преподавателей, напротив, имеют профильное, соответствующее профилям направлений подготовки студентов в колледже

образование. При этом, в целом около 10% преподавателей получили диплом о переподготовке кадров, который дает право работать в области практической педагогики. Здесь необходимо отметить, что 100% преподавателей колледжей, принявших участие в нашем исследовании, регулярно повышают свою квалификацию на определенных курсах, имеющих педагогическую направленность. Однако речь идет о дополнительном профессиональном образовании преподавателей, объем программы которой превышает 500 часов.

Таким образом, 68,69% всех преподавателей, принявших участие в настоящем исследовании, имеют профильное педагогическое образование, 9,35% прошли специальную переподготовку в области педагогической деятельности, и 21,96% преподавателей имеют базовое не педагогическое образование.

Таким образом, согласно первичным данным, вся исследовательская выборка была разделена на две группы по двум основаниям:

- стаж педагогической деятельности;
- наличие или отсутствие педагогического образования как определенного периода в профессионально-личностном развитии педагога.

Дальнейшее исследование заключалось в сравнительном анализе показателей, выявленных в исследовательских группах с помощью отобранного диагностического инструментария. Такой сравнительный анализ производился с целью определения, влияют ли эти два фактора – то есть стаж педагогической деятельности и наличие или отсутствие периода обучения в педагогическом вузе – на особенности профессионально-личностного развития преподавателей колледжей [214].

Так, было выявлено отсутствие статистически достоверных различий между группами преподавателей с разным стажем педагогической деятельности в среднегрупповых показателях уровня сформированности фаз и симптомов эмоционального выгорания (Таблица 4).

Таблица 4 — Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей степени выраженности эмоционального выгорания у преподавателей с разным стажем педагогической деятельности

Показатели (шкалы опросника В.В. Бойко)	До 15 лет (M ± m)	Более 15 лет (M ± m)	p
Фаза «Напряжение»			
Переживание психотравмирующих обстоятельств	13,79 ± 1,4	14,84 ± 1,5	> 0,05
Неудовлетворенность собой	21,24 ± 2,4	22,06 ± 2,2	> 0,05
«Загнанность в клетку»	19,33 ± 1,9	19,24 ± 1,9	> 0,05
Тревога и депрессия	18,42 ± 1,9	19,02 ± 1,9	> 0,05
Фаза «Резистенция»			
Неадекватное избирательное реагирование	26,12 ± 2,6	25,55 ± 2,5	> 0,05
Эмоционально-нравственная дезориентация	22,65 ± 2,4	24,64 ± 2,5	> 0,05
Расширение сферы экономии чувств	23,34 ± 2,4	22,14 ± 2,3	> 0,05
Редукция профессиональных обязанностей	20,23 ± 2,1	19,98 ± 1,9	> 0,05
Фаза «Истощение»			
Эмоциональный дефицит	11,08 ± 1,2	11,22 ± 1,2	> 0,05
Эмоциональное отстранение	12,33 ± 1,3	13,06 ± 1,3	> 0,05
Деперсонализация	11,86 ± 1,4	11,55 ± 1,3	> 0,05
Психосоматические и вегетативные нарушения	10,04 ± 1,1	9,12 ± 1,0	> 0,05

Примечание: M – среднее арифметическое; m – репрезентативная ошибка; p – уровень значимости различий (по критерию U-Манна Уитни)

Достоверных различий между двумя группами не зафиксировано ни по одному из показателей уровня развития синдрома эмоционального выгорания. Необходимо при этом отметить, что среднегрупповые показатели по каждому из показателей находятся в диапазоне средних значений, что может свидетельствовать о том, что проблема эмоционального выгорания преподавателей колледжей является достаточно актуальной, в связи с чем необходима разработка специальных мер по профилактике его возникновения и развития [214].

У большинства преподавателей колледжей, имеющих стаж педагогической деятельности как менее (51,38%), так и более 15 лет (50,47%), фаза «напряжение» не сформировалась (Рисунок 5).

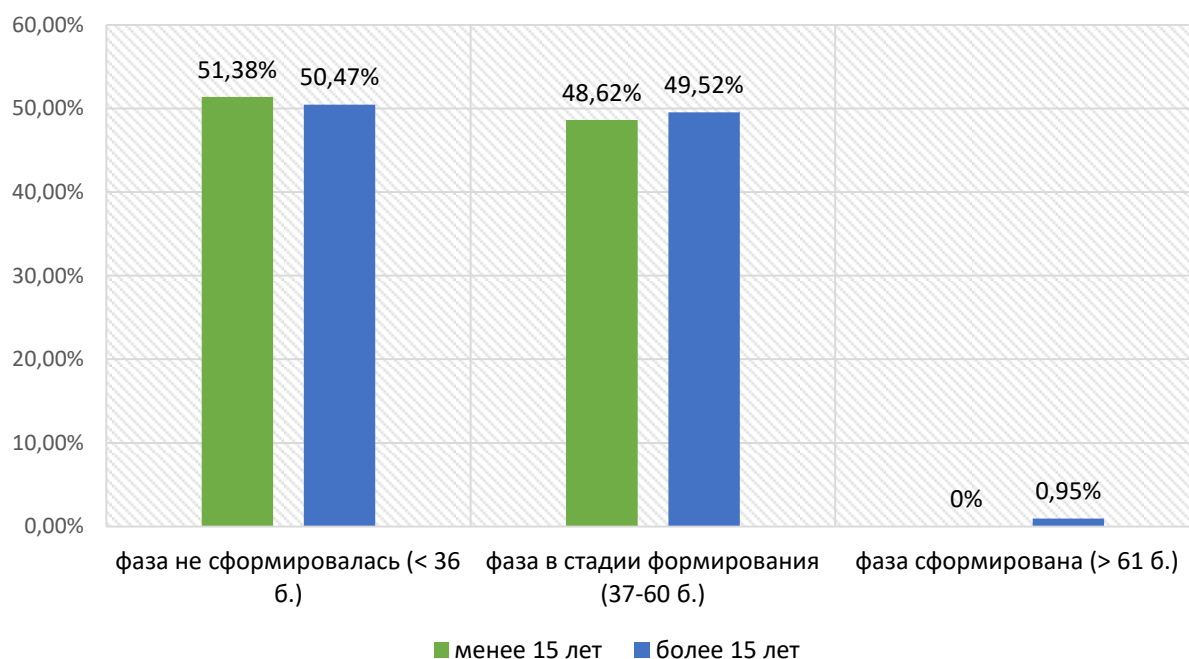


Рисунок 5 — Распределение преподавателей колледжей по уровню сформированности фазы «Напряжение» (%)

Однако у достаточно большого количества преподавателей фаза «Напряжение» находится в стадии своего формирования. Так, 48,62% преподавателей, проработавших в колледже менее 15 лет, и 49,52% преподавателей со стажем педагогической деятельности более 15 лет характеризуются накоплением негативных эмоций – эмоций негодования, неудовлетворенности собой, своей профессией, своей жизнью, что обуславливает необходимость поиска действенных способов блокирования стрессовых реакций на ситуации профессиональной деятельности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что для большинства преподавателей колледжей характерно формирование такой фазы синдрома эмоционального выгорания, как «Резистенция». Здесь необходимо уточнить, что фаза «Резистенция» выделена автором методики достаточно условно. Это, скорее, иная, чем фаза «Напряжение», картина развития эмоционального выгорания. По результатам проведенного исследования, можно говорить о том, что почти у трети обследованных

преподавателей наблюдается развитие стремления к избирательному эмоциональному реагированию (Рисунок 6).

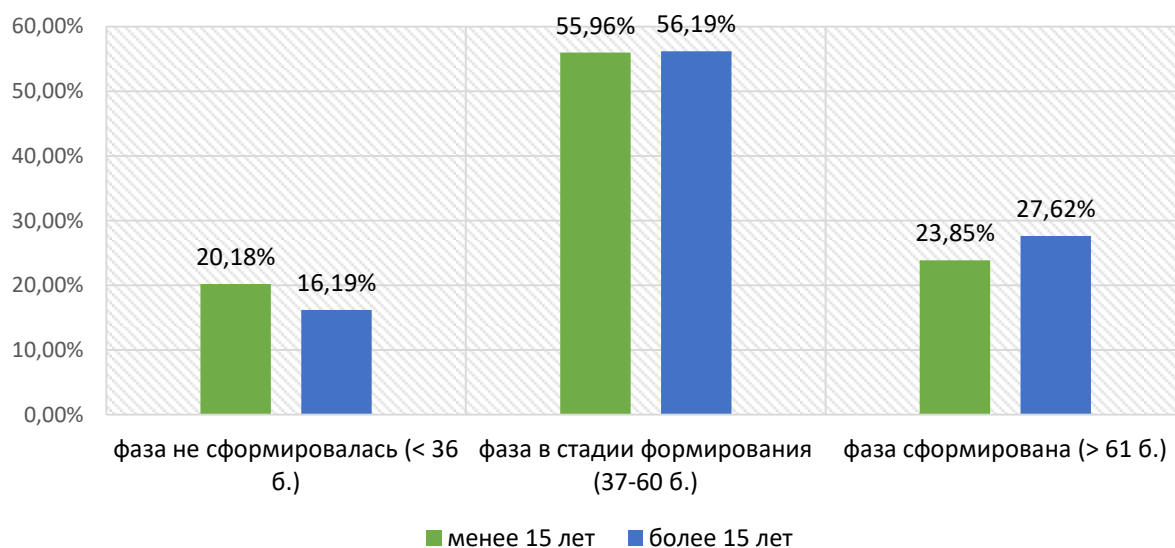


Рисунок 6 — Распределение преподавателей колледжей по уровню сформированности фазы «Резистенция» (%)

23,85% преподавателей, чей стаж педагогической деятельности не превышает и 15 лет, и 27,62% преподавателей, проработавших в должности преподавателя более 15 лет, характеризуются стремлением «экономить» на своих эмоциях. Речь идет отнюдь не о способности сдерживать эмоции, управлять ими, а о действии другого феномена, связанного с таким эмоциональным поведением, которое может восприниматься обучающимися как проявление черствости, грубости, равнодушия. Настораживает тот факт, что фаза «Резистенция» не сформирована только у 20,18% относительно молодых преподавателей и у 16,19% - опытных. У большинства же респондентов попытки уклониться от эмоционально насыщенных ситуаций, от расходовании своих эмоций, при этом вылить их вне работы – например, дома, в общении с близкими или друзьями, находятся в стадии своего формирования, то есть проявляются достаточно редко, в отдельных случаях.

Что касается фазы «Истощение», характеризующейся ослаблением общего энергетического тонуса, хроническим утомлением, то таких симптомов у респондентов выявлено не было (Рисунок 7).

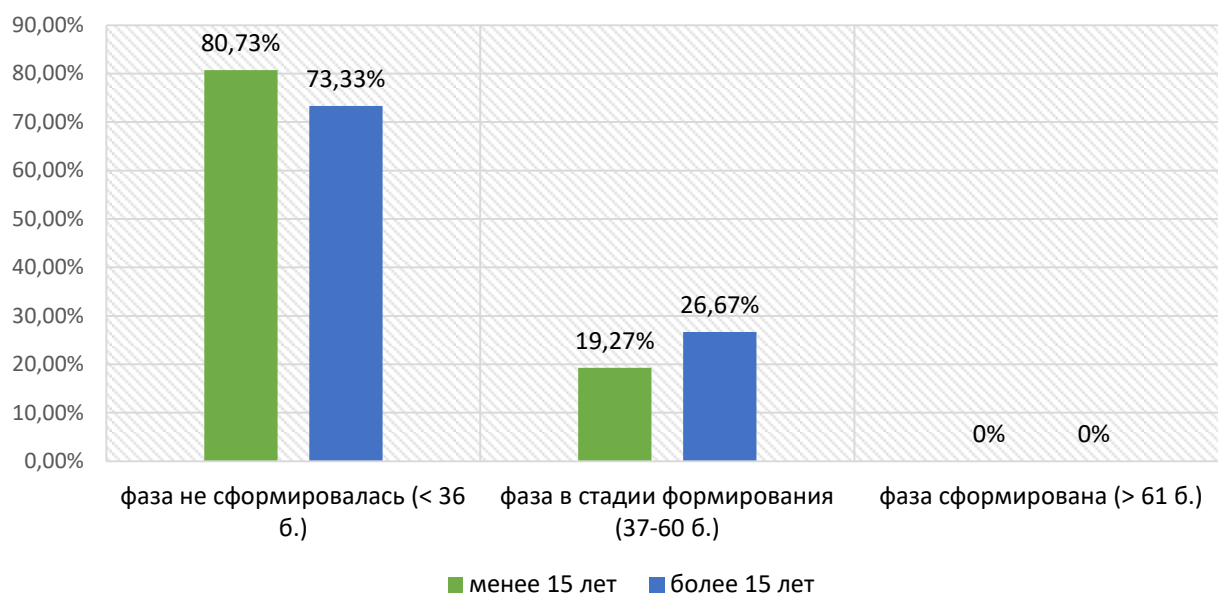


Рисунок 7 — Распределение преподавателей колледжей по уровню сформированности фазы «Истощение» (%)

Однако следует обратить внимание на тот факт, что 26,67% преподавателей, имеющих стаж педагогической деятельности более 15 лет, ситуативно чувствуют, что не в состоянии «переживать» за своих учеников, сочувствовать им, понимать их. Временами они осознают, что перестали что-либо чувствовать, что тех эмоций, что были раньше, уже нет. Иногда, по свидетельству таких респондентов, они испытывают неудовлетворение своей работой, действуют «по шаблону», высказывают, что преподавание не их призвание и что остаются на работе только из-за того, что больше «некуда идти». Среди относительно молодых педагогов 19,27% испытывают те же ощущения – фаза «Истощение» у них находится в стадии формирования.

Таким образом, сравнительный анализ показателей степени выраженности у преподавателей колледжей симптомов эмоционального выгорания показал отсутствие решающего влияния стажа педагогической

деятельности на его возникновение и развитие. Результаты исследования свидетельствуют, однако, о необходимости разработки специальных мер, ориентированных на блокирование процесса развития у некоторых преподавателей синдрома эмоционального выгорания.

На уровне тенденций мы можем говорить о том, что отсутствие периода становления педагогической направленности личности в процессе обучения в педагогическом вузе может негативно влиять на формирование у педагогов синдрома эмоционального выгорания (Таблица 5).

Таблица 5 — Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей степени выраженности эмоционального выгорания у преподавателей, имеющих и не имеющих базовое педагогическое образование

Показатели (шкалы опросника В.В. Бойко)	Наличие педагогического образования (M ± m)	Отсутствие педагогического образования (M ± m)	p
Фаза «Напряжение»			
Переживание психотравмирующих обстоятельств	12,29 ± 1,3	15,22 ± 1,5	> 0,05
Неудовлетворенность собой	17,34 ± 2,4	24,32 ± 2,4	< 0,05
«Загнанность в клетку»	18,59 ± 1,9	19,56 ± 1,9	> 0,05
Тревога и депрессия	17,84 ± 1,8	18,12 ± 1,8	> 0,05
Фаза «Резистенция»			
Неадекватное избирательное реагирование	26,34 ± 2,6	23,25 ± 2,4	> 0,05
Эмоционально-нравственная дезориентация	23,42 ± 2,4	24,22 ± 2,5	> 0,05
Расширение сферы экономии чувств	21,16 ± 2,2	24,22 ± 2,3	< 0,05
Редукция профессиональных обязанностей	18,84 ± 1,9	20,28 ± 2,0	> 0,05
Фаза «Истощение»			
Эмоциональный дефицит	10,28 ± 1,2	12,22 ± 1,2	> 0,05
Эмоциональное отстранение	10,74 ± 1,3	12,31 ± 1,3	> 0,05
Деперсонализация	10,26 ± 1,2	11,94 ± 1,2	> 0,05
Психосоматические и вегетативные нарушения	8,34 ± 1,1	9,08 ± 1,0	> 0,05

Примечание: M – среднее арифметическое; m – репрезентативная ошибка; p – уровень значимости различий (по критерию U-Манна Уитни)

По значению критерия U-Манна Уитни, статистически достоверные различия между группами преподавателей, имеющих и не имеющих базовое

педагогическое образование, по таким показателям, как «неудовлетворенность собой», «неадекватное избирательное реагирование» и «Расширение сферы экономии чувств». Выявленный факт позволяет нам говорить о том, что этап обучения в педагогическом вузе во многом блокирует возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания.

Сравнение показателей уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности, проведенное в группах преподавателей с разным стажем педагогической деятельности, показал аналогичные результаты – отсутствие достоверных различий между группами ни в уровне стремления к саморазвитию, ни в оценке возможностей реализации себя в педагогической деятельности (Таблица 6).

Таблица 6 — Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей степени выраженности стремления к саморазвитию у преподавателей с разным стажем педагогической деятельности

Показатели (шкалы опросника В.В. Бойко)	До 15 лет ($M \pm m$)	Более 15 лет ($M \pm m$)	p
Стремление к саморазвитию	32,35 ± 3,42	29,67 ± 3,12	> 0,05
Самооценка качеств саморазвивающейся личности	10,25 ± 1,24	14,56 ± 1,52	< 0,05
Оценка возможности самореализации в педагогической деятельности	9,84 ± 1,14	9,34 ± 1,10	> 0,05

Примечание: M – среднее арифметическое; m – репрезентативная ошибка; p – уровень значимости различий (по критерию U-Манна Уитни)

Рассмотрим более подробно полученные результаты. На рисунке 8 представлены процентные распределения преподавателей колледжей с разным стажем педагогической деятельности по уровню их стремления к саморазвитию.

Преподаватели, имеющие стаж педагогической деятельности более 15 лет, гораздо чаще, чем относительно молодые преподаватели, соглашались с такими утверждениями, как «Имея большой опыт, затруднений никаких не испытываю», или «Могу максимально себя реализовать, работая так, как

сейчас», или «Педагогическая поддержка – это просто пустая трата времени».

Несмотря на то, что достоверно значимых различий между группами преподавателей с разным стажем педагогической деятельности по показателям общего уровня стремления к саморазвитию зафиксировано не было, мы можем говорить о том, что со стажем педагогической деятельности увеличивается самооценка преподавателей. Об этом свидетельствуют следующие результаты.

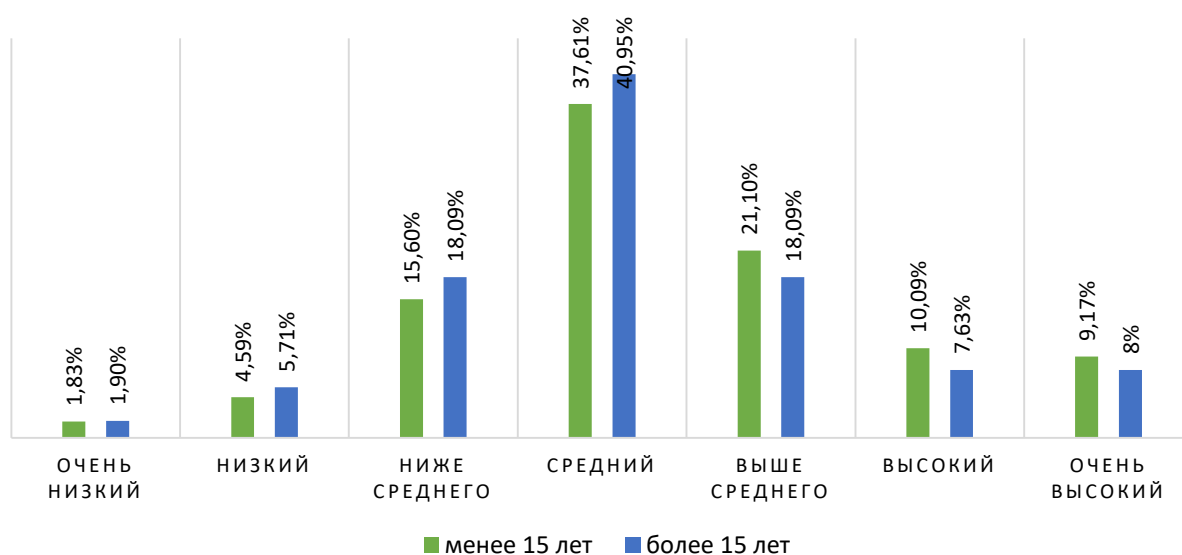


Рисунок 8 — Распределение преподавателей колледжей с разным стажем педагогической деятельности по уровню стремления к саморазвитию (%)

Так, было выявлено, что преподаватели, имеющие стаж педагогической деятельности более 15 лет, в большей степени, чем преподаватели, проработавшие в соответствующей должности менее 15 лет, считают себя целеустремленными, дисциплинированными, эрудированными и интересными собеседниками, справедливыми, требовательными, принципиальными.

В своих характеристиках многие «опытные» преподаватели останавливались на тех качествах личности, которые стереотипно связываются с профессией педагога, с теми требованиями, которые к ним

предъявляются. Представления о педагоге как о саморазвивающейся личности, однако, не свойственно многим преподавателям, проработавшим в соответствующей должности более 15 лет.

В результате исследования было выявлено, что около трети (27,62%) преподавателей со стажем педагогической деятельности более 15 лет обладают завышенной самооценкой; 18,09% - очень высокой (Рисунок 9).

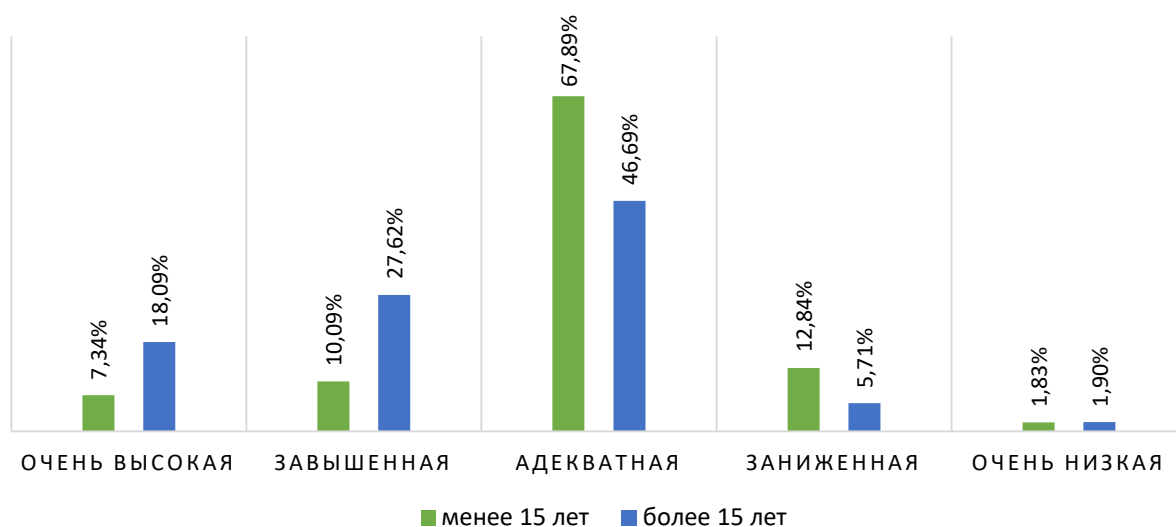


Рисунок 9 — Распределение преподавателей колледжа с разным стажем педагогической деятельности по уровню их самооценки (%)

В другой исследовательской группе процентное распределение респондентов по уровню самооценки иное.

Так, 67,89% преподавателей данной исследовательской группы характеризуются адекватной самооценкой. Однако обращает на себя внимание тот факт, что 12,84% преподавателей имеют заниженную самооценку, и 1,83% - очень низкую, что может быть связано с трудностями адаптации к профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о влиянии стажа педагогической деятельности на самооценку преподавателем качеств своей личности.

Не менее информативными являются результаты анализа оценок респондентами обеих групп их возможности реализовать себя в выбранной

сфере деятельности. Несмотря на то, что достоверных различий между группами по данному показателю зафиксировано не было, мы можем говорить о том, что на уровне тенденций оценка возможности реализовать себя в педагогической деятельности в целом выше у преподавателей более старшего поколения, что не может не вызывать определенные опасения по поводу молодых педагогических кадров (Рисунок 10).

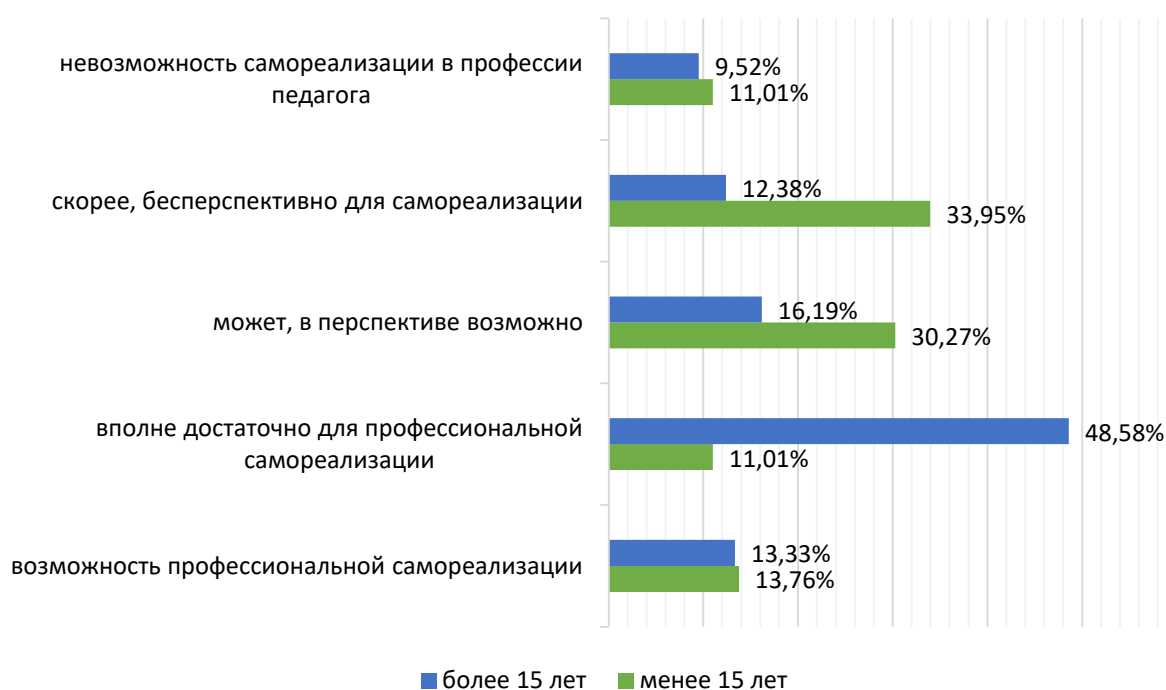


Рисунок 10 — Процентное распределение преподавателей колледжей по характеру оценки вероятности самореализации в педагогической деятельности (%)

Обращает на себя внимание тот факт, что среднегрупповое значение показателя оценки преподавателями, чей стаж педагогической деятельности составляет менее 15 лет, возможности самореализации в педагогической деятельности входит в диапазон достаточно низких значений, отражающих неопределенную оценку, то есть оценку, показывающую недостаточную уверенность в правильности своего профессионального выбора.

При рассмотрении процентного распределения респондентов по характеру оценивания их возможности самореализации в педагогической

деятельности было выявлено, что многие преподаватели весьма не уверены в такой возможности именно для себя.

Большинство «опытных» преподавателей – 48,58% - считают, что работа в колледже может быть вполне достаточной для профессиональной самореализации, притом возможность такой самореализации допускают лишь 13,33%.

33,95% преподавателей, проработавших в колледже менее 15 лет, напротив, считают бесперспективной свою работу, что может свидетельствовать о начале кризиса их профессионального развития. Более того, достаточно большое количество относительно молодых преподавателей (11,01%) убеждены в том, что работа в должности педагога не дает им никакой возможности самореализоваться.

Сравнительный анализ обозначенных показателей, зафиксированных в группах педагогов, имеющих и не имеющих педагогического образования, показал отсутствие достоверных различий между группами. Следовательно, можно говорить о том, что обучение в вузах по направлениям педагогической подготовки практически не влияет на стремление преподавателей колледжа к саморазвитию в педагогической деятельности.

Таким образом, проведенное исследование показало необходимость поиска действенных способов поддержки преподавателей колледжа, развития у них мотивации к собственному профессиональному росту.

К такому выводу приводят и результаты исследования, проведенного с помощью методики «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», разработанной Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым и Г.М. Мануйловым.

Сравнение мотивационных профилей преподавателей, имеющих разный стаж педагогической деятельности, показал, что между двумя группами существуют статистически достоверные различия в мотивах самообразования и получения дополнительного профессионального образования (Рисунок 11).

Преподаватели, имеющие стаж педагогической деятельности более 15 лет, объясняют, что самообразование для них – это, прежде всего, чувство долга и ответственности, а также уверенности в себе, тогда как основными мотивами самообразования у большинства «молодых» преподавателей является стремление к познанию себя и ощущение потребности в психолого-педагогическом образовании.

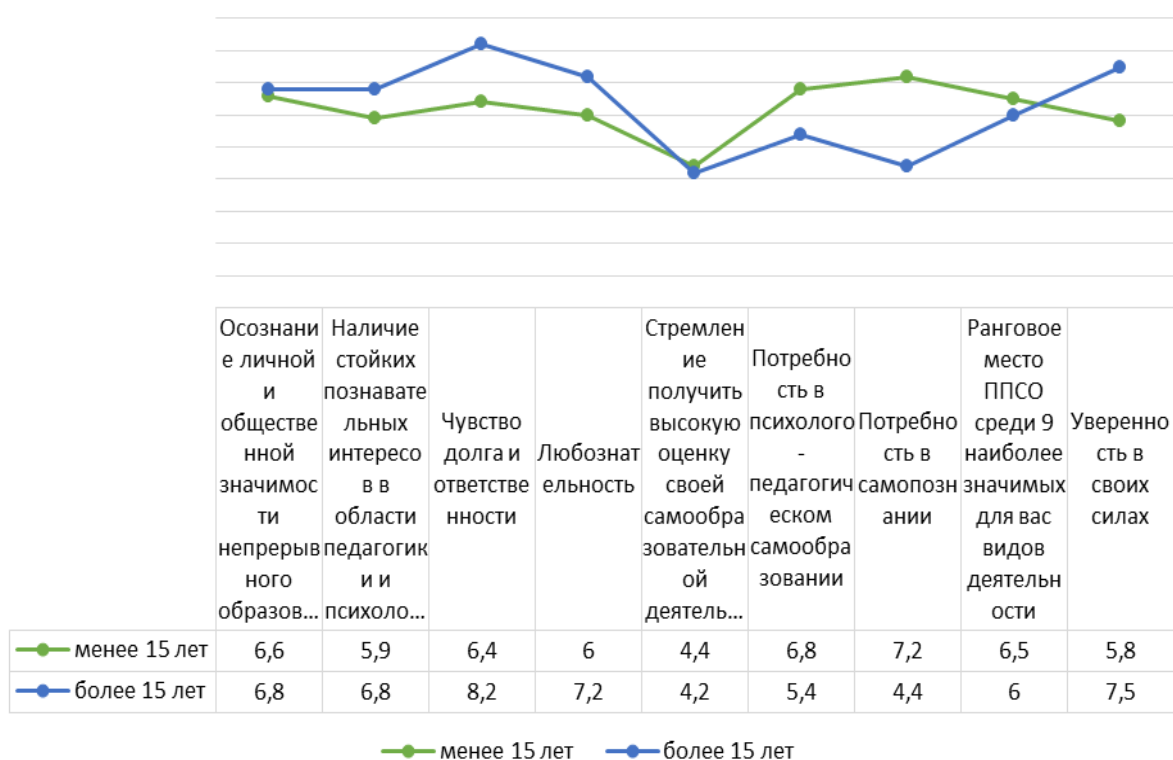


Рисунок 11 — Мотивационные профили преподавателей колледжей с разным стажем педагогической деятельности (самооценка мотивов самообразования) (балл)

Необходимо акцентировать внимание на том факте, что оценка готовности к саморазвитию производилась как с помощью самооценки, так и экспертной оценки. Об уровне сформированности такой готовности следует судить на основании экспертной оценки, так как самооценка преподавателей, особенно преподавателей более старшего возраста во многих случаях

завышенная и отличается нереальностью суждений о себе и о своих достоинствах.

Сравнительный анализ самооценки и экспертной оценки показал существенные между ними различия даже в определении уровня сформированности мотивационного компонента парциальной готовности к самообразованию (Рисунок 12).



Рисунок 12 — Соотношение самооценки и экспертной оценки мотивов самообразования преподавателей колледжей (балл)

По мнению экспертов, в большей степени процесс самообразования преподавателей осуществляется за счет их стремления получить высокую оценку самообразовательной деятельности, тогда как данный мотив, по результатам самооценки преподавателей, развит в меньшей степени, чем другие мотивы. Развито в преподавателях, с точки зрения экспертов, и мотив

приобретения уверенности в себе, и чувство долга и ответственности. По мнению экспертов, однако, мотив самопознания и приобретения психолого-педагогических знаний развит у преподавателей в меньшей степени, чем другие мотивы.

Наибольшие различия в самооценке и экспертной оценке были получены по показателям когнитивного компонента парциальной готовности преподавателей к саморазвитию. Причем, соотношение оценок уровня знаний и умений преподавателей практически одинаково, однако экспертная оценка значимо ниже, чем самооценка (Рисунок 13).

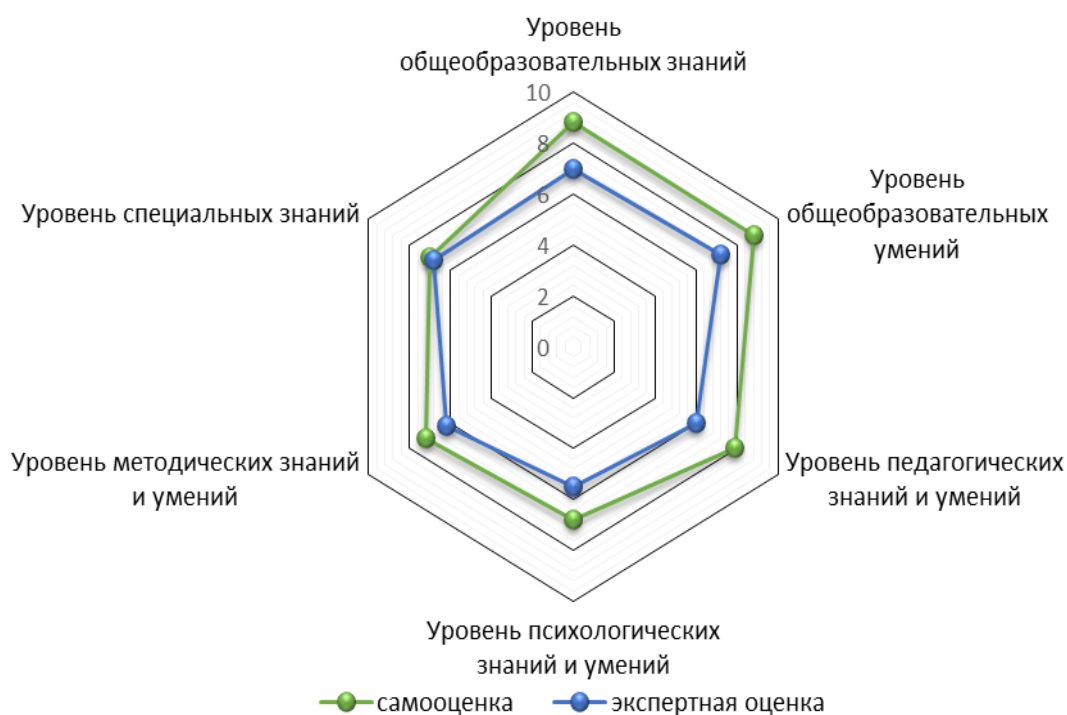


Рисунок 13 — Соотношение самооценки и экспертной оценки знаний преподавателей колледжей (когнитивный критерий готовности к саморазвитию)

Преподаватели в целом выше, чем их руководители, оценивают свой уровень общеобразовательных знаний, общеобразовательных умений, знаний в области педагогики, методики преподавания, психологии: среднегрупповой балл по данным показателям находится в диапазоне высших значений, тогда как в группе экспертов – средних.

Обратная картина наблюдается, однако, в показателях коммуникативных способностей и способностей к самоуправлению в педагогической деятельности (Рисунок 14, 15).

Немного, но заниженная самооценка преподавателей свидетельствуют о внутреннем чувстве неуверенности их в своих силах, в правильности предпринимаемых действий, что может быть обусловлено снижением их адаптивных способностей и наличием адаптивных потребностей.

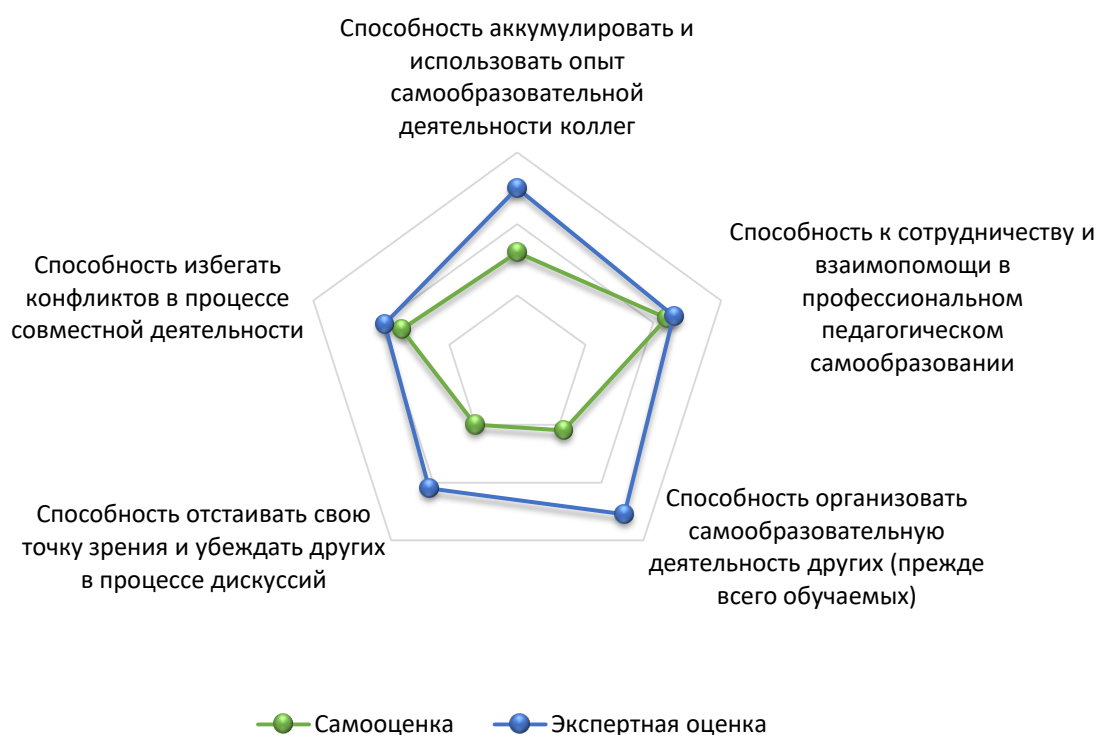


Рисунок 14 — Соотношение самооценки и экспертной оценки коммуникативных способностей преподавателей колледжей (коммуникативный критерий готовности к саморазвитию)

Так, преподаватели значимо ниже, чем их руководители, оценивают свои способности аккумулировать и использовать опыт самообразования, который имеют их коллеги, способность организовывать самообразовательную деятельность обучающихся и управлять ею, способность к убеждению и внушению, к отстаиванию своей точки зрения. Достоверно значимые различия между самооценкой и экспертной оценкой не

были зафиксированы только по показателям уровня развития у преподавателей колледжа способности к взаимовыручке и взаимопомощи, а также способности бесконфликтного взаимодействия.

Значимо ниже, чем руководители образовательных организаций, оценивают преподаватели свои способности к самоуправлению в педагогической деятельности (Рисунок 15).

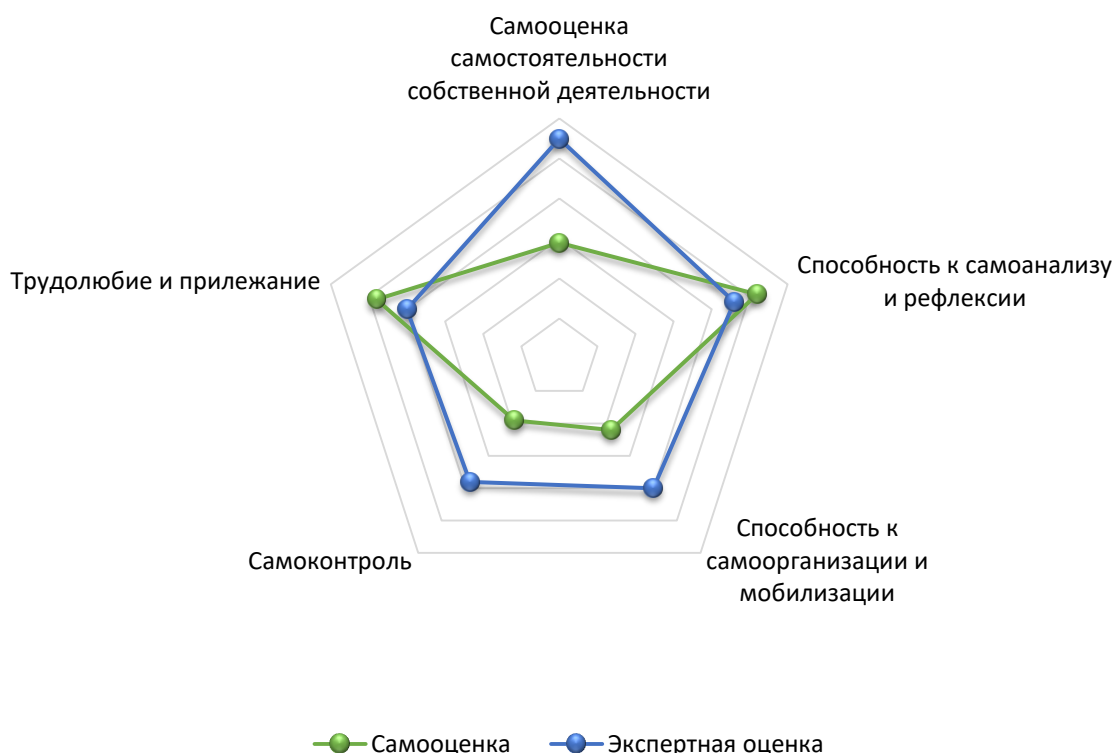


Рисунок 15 — Соотношение самооценки и экспертной оценки способностей у самоуправлению преподавателей колледжей (коммуникативный критерий готовности к саморазвитию)

По мнению большинства из них, им не хватает навыков самоконтроля, самоанализа, способности к самостоятельности и независимости, к управлению своим поведением в ситуациях взаимодействия со студентами.

Вместе с тем, многие преподаватели считают себя в достаточной степени самокритичными, организованными и прилежными, ответственными и дисциплинированными. Самооценка данных качеств личности значимо

выше в группе преподавателей, чем руководителей, оценивающих их способности к самоуправлению в педагогической деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют нам говорить о вариативности профессионально-личностного развития преподавателей колледжа, что свидетельствует о целесообразности при организации системы их непрерывного образования учитывать особенности их профессионального развития и мотивов их профессиональной деятельности, их индивидуальные образовательные потребности, уровень развития у них педагогических умений и способностей.

При этом, необходимо сосредоточить внимание на мотивах и ценностях, которыми руководствуются преподаватели колледжа в процессе выполнения своих трудовых функций.

2.3 Актуальное состояние системы дополнительного профессионального образования преподавателей колледжа

На втором этапе исследования было выявлено актуальное состояние системы дополнительного профессионального образования преподавателей колледжа. Исследование проходило с помощью специально разработанной анкеты (Приложение А).

В соответствии с результатами предыдущего этапа исследования, мы акцентировали свое внимание на мотивационной составляющей профессиональной деятельности преподавателей колледжа, на особенностях их отношения к выбранной профессии педагога, на том, что их устраивает и не устраивает в работе. Анкета также содержит вопросы, позволяющие выявить отношение преподавателей колледжа к периодическому прохождению курсов повышения квалификации, к действующей системе их дополнительного профессионального образования. Одним из значимых блоков анкеты являются вопросы, ориентированные на определение ближних

и дальних целей преподавателей, целей, касающихся их профессионального роста и профессионально-личностного развития.

Приведем некоторые результаты анкетирования.

На вопрос о том, что, по мнению респондентов, является преимуществом работы в должности преподавателя, были получены ответы, систематизированные и наглядно представленные в таблице 7.

Таблица 7 — Ответы преподавателей колледжа на вопрос «Что, по Вашему мнению, является преимуществом работы преподавателем колледжа?» (%)

Варианты ответов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, является преимуществом работы преподавателем колледжа?»	% (N = 214)
очень интересная и творческая работа	14,49
работа, способная удовлетворить потребность в трудовой занятости	20,56
удобный график работы	41,59
большой отпуск	98,13
престижная работа	23,83
относительно неплохая заработная плата	29,91
возможность профессионального роста	19,16
соответствие работы моим интересам и склонностям	50,93
возможность совмещать работу с работой в других организациях	35,51
реальная возможность самореализации	28,97
постоянное общение с формирующейся личностью, возможность повлиять на ее развитие	17,29
работа с молодежью	38,32
общение с интересными людьми	42,52

Большинство преподавателей считают, что работа в должности преподавателя колледжа – это в достаточной степени «удобная» работа: респонденты отмечают, что ее несомненным преимуществом являются большой отпуск (98,13%), удобный график работы (41,59%), возможность совмещать работу с другой работой в других организациях (35,51%), относительно неплохая заработная плата (29,91%).

Необходимо отметить, что половина опрошенных преподавателей (50,93%) считают свою работу вполне соответствующей своим интересам и

склонностям, однако отмечая при этом невозможность профессионального роста (такую возможность допускают лишь 19,16% респондентов).

Настораживает и тот факт, что из 214 респондентов только 14,49% назвали работу преподавателем в колледже интересной и творческой; 28,97% респондентов убеждены, что работа преподавателем в колледже дает реальную возможность для самореализации. 42,52% респондентов привлекает в работе то, что можно каждодневно общаться с интересными людьми, 38,32% - привлекает работа с молодежью.

Сравнительный анализ ответов преподавателей, с разным педагогическим стажем и имеющих или не имеющих профильное педагогическое образование, показал наличие в условно сформированных группах незначительных отличий.

Таким образом, результаты анализа ответов на вопрос о преимуществах профессии преподавателя колледжа показал, что работающие современные преподаватели ценят в основном внешние характеристики профессии и условия труда, отмечая при этом соответствие выбранной профессии своим склонностям и наклонностям. Вместе с тем, далеко не каждый преподаватель считает, что работа в должности преподавателя колледжа является интересной и творческой работой, что она дает возможность профессионального роста и самореализации. Налицо недостаточное развитие у современных преподавателей колледжа внутренней мотивации, их заинтересованности в своем профессиональном развитии, в профессиональном росте и непрерывном самосовершенствовании.

Более того, при определении особенностей профессионального роста преподавателя колледжа большинство респондентов отметили, что ему, прежде всего, необходимо «быть мастером своего дела», причем, имеется в виду не педагогическая деятельность, а та область производства, которой обучает преподаватель студентов колледжа (Рисунок 17).

Не менее важным, по мнению большинства опрошенных респондентов, является то, чтобы преподаватель был интересным и разносторонне

развитым человеком, был универсальным специалистом, а также обладал высоким уровнем педагогического мастерства.

Следует обратить внимание на тот факт, что, по мнению опрошенных, преподавателю колледжа вовсе не обязательно периодически обучаться на курсах повышения квалификации (Среднегрупповой балл-рейтинг – 2,2, что соответствует предпоследнему месту в таблице рейтингов).



Рисунок 17 — Ответы преподавателей колледжа на вопрос: «В чем Вы видите особенность профессионального роста преподавателя колледжа?» (средний балл-рейтинг)

О недостаточной осознанности современными преподавателями колледжей целесообразности и необходимости непрерывного обучения, в том числе на курсах повышения квалификации, а также значимости самообразования и саморазвития свидетельствуют результаты их опроса о том, какими, по их мнению, компетенциями должен обладать современный преподаватель колледжа (Рисунок 18).

В большей степени преподаватели колледжа ценят компетенции в предметной области. В представлениях большинства из них, современный преподаватель должен, в первую очередь, безукоризненно знать свой предмет, тот материал, который входит в содержание преподаваемой им учебной дисциплины.



Рисунок 18 — Ответы преподавателей колледжа на вопрос: «Какие компетенции должны преобладать у современного преподавателя колледжа?» (средний балл-рейтинг)

Не менее значимы для них являются речевые и коммуникативные компетенции. Респонденты отмечают, что современный преподаватель колледжа должен владеть речью, иметь развитые способности устанавливать контакт с другими людьми, быть разносторонним человеком, интересным собеседником, уметь правильно строить свои высказывания, грамотно излагать учебный материал.

Вместе с тем, в меньшей степени, по мнению большинства респондентов, преподаватель колледжа должен обладать высоким уровнем

развития компетенций в области научно-исследовательской деятельности, а также способностью и готовностью к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту (акмеологические компетенции).

В представлениях многих респондентов, современный преподаватель колледжа – это, прежде всего, специалист в определенной области, то есть юрист, экономист, медик (Рисунок 19).



Рисунок 19 — Ответы преподавателей колледжа на вопрос: «Современный преподаватель колледжа – это, прежде всего,...» (средний балл-рейтинг)

Следует отметить, что результаты анализа ответов респондентов на вопрос о том, кем, прежде всего, является преподаватель колледжа, свидетельствуют о том, что такие ответы в достаточной степени противоречивы: преподаватели профессиональных и общеобразовательных дисциплин имеют в целом разное мнение. Качественный анализ показал, что преподаватели, не имеющие базового педагогического образования, в

меньшей степени, чем преподаватели с высшим педагогическим образованием, направлены на педагогическую деятельность, вследствие чего связывают свою работу преподавателем с продолжением когда-то выбранного другого направления профессионального развития. При самопрезентации многие из них называют себя не педагогом, а экономистом, юристом и другими специалистами. В связи с этим, большинство таких преподавателей считают, что для «хорошего преподавания» достаточно иметь опыт профессиональной деятельности и специальные знания и что преподаватель колледжа – это далеко не учитель или воспитатель, это, скорее, старший наставник студентов как будущих специалистов.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди преподавателей, имеющих базовое педагогическое образование, есть те, кто мыслит фактически так же, как и преподаватели без педагогического образования.

Вот почему на вопрос о том, необходимо ли преподавателям колледжа периодически обучаться на курсах повышения квалификации, большинство опрошенных выбрали ответ об избирательности таких курсов, при этом отметив, что курсы педагогической направленности в основном малоэффективны.

При выборе курсов повышения квалификации большинство преподавателей колледжа обращают внимание на место и время проведения курсов, а также на их содержание (Рисунок 20).

Более половины преподавателей отметили, что выбор курсов повышения квалификации фактически остается за администрацией и руководителями колледжа, что главное – это время и место проведения курсов, причем, само их содержание не имеет особого значения, так как ко всем предъявляются требования постоянного прохождения любых курсов. Необходимо уточнить, что лишь 25,70% респондентов при выборе курсов повышения квалификации обращают внимание, прежде всего, на то, чтобы содержание курсов соответствовало их интересам и образовательным потребностям.

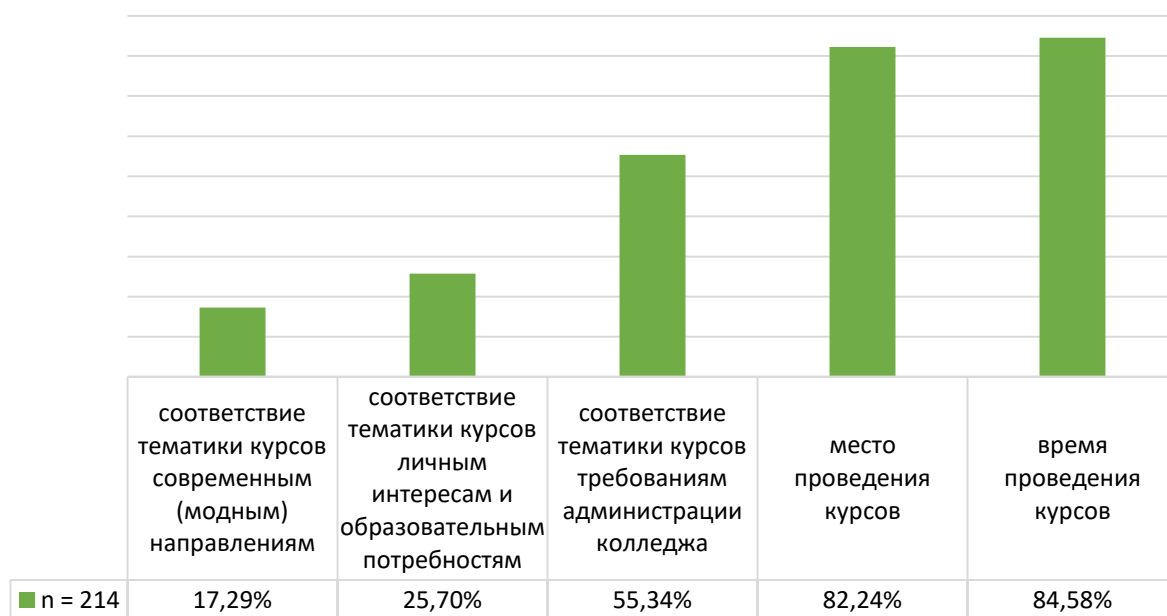


Рисунок 20 — Ответы респондентов на вопрос: «При выборе курсов повышения квалификации Вы обращаете, прежде всего, внимание на...» (%)

Таким образом, отношение преподавателей колледжа к курсам повышения квалификации, исходя из анализа их ответов на соответствующий вопрос анкеты, характеризуется недостаточным уровнем осознанности их необходимости и целесообразности.

Вместе с тем, при ответе на вопрос о том, какие бы курсы, если было бы свободное время, преподаватели посетили бы, многие респонденты исходили из своих личных интересов и представлений о преподавателе колледжа как об универсальном специалисте, обладающем высоким уровнем развития определенных компетенций (Рисунок 21).

Так, 47,20% преподавателей полезными для себя считают курсы по повышению информационной культуры, то есть работы в информационной среде. 23,83% преподавателей колледжа характеризуются стремлением к развитию методических компетенций, к знанию методики преподавания, форм, средств и методов обучения и воспитания. Не меньшее количество респондентов имеют потребность в укреплении чувства уверенности в себе, в овладении навыками самопрезентации, самовыражения.



Рисунок 21 — Ответы преподавателей колледжа на вопрос: «Какие курсы повышения квалификации Вы бы посетили?» (%)

19,16% респондентов выбрали ответ, отражающий неприятие такой формы профессионального роста, как обучение на курсах повышения квалификации, - «...никакие, не вижу смысла в курсах повышения квалификации».

15,42% от общего числа опрошенных преподавателей колледжей предпочитают посетить курсы, помогающие повысить их коммуникативные умения, умения взаимодействовать с другими людьми, достигать успеха в общении с ними, вызывать симпатию у других, устанавливая с ними контакт.

13,55% преподавателей, испытывая определенные трудности в общении со студентами, отметили полезными для себя именно такие курсы,

которые помогут им эффективно решать проблемы во взаимодействии с обучающимися.

Следует отметить, что всего 3,74% преподавателей убеждены в пользе курсов, ориентированных на развитие научно-исследовательских компетенций.

Таким образом, результаты опроса свидетельствуют о наличии у преподавателей колледжа разных образовательных потребностей. В связи с этим были проведены следующие измерения.

В процессе анализа педагогических затруднений преподавателей было выявлено, что многие из них в достаточной степени высоко оценивают свои педагогические способности и умения (Таблица 8).

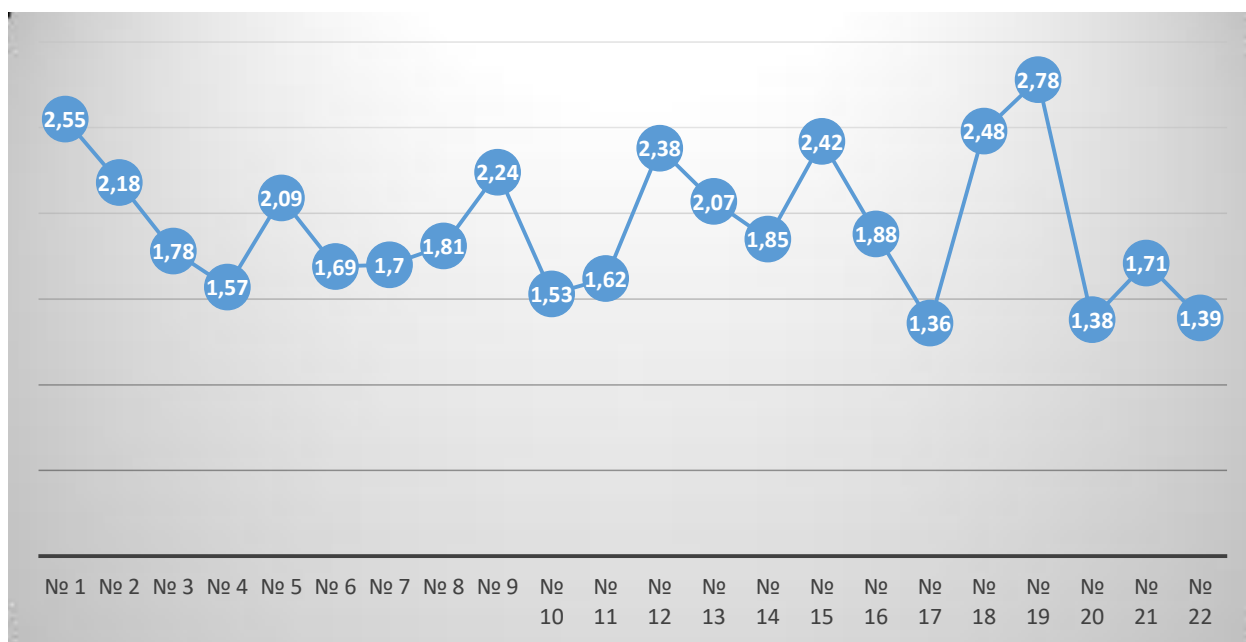
Таблица 8 — Самооценка преподавателями дидактических умений (количество / %)

№ п/п	Педагогические умения	Получается очень хорошо, могу поделиться опытом с коллегами	Получается неплохо, но надо подучиться	Испытываю затруднения необходима помощь в получении опыта	Не считаю это обязательным в своей работе
1	2	3	4	5	6
1	Умения формулировать цели учебного занятия и информировать о них студентов	109 / 50,93	105 / 49,07	0 / 0,00	0 / 0,00
2	Умения выделять главное в учебном материале занятия	99 / 46,26	73 / 34,11	24 / 11,21	18 / 8,41
3	Умения доходчиво объяснять новый учебный материал	34 / 15,89	112 / 52,34	54 / 25,23	14 / 6,54
4	Умения заинтересовать всех студентов содержанием занятия	28 / 13,08	77 / 35,98	97 / 45,33	12 / 56,07
5	Умения организовывать самостоятельную работу студентов	78 / 36,45	85 / 39,72	43 / 20,09	8 / 3,74
6	Умения использовать инновационные методы на занятии	56 / 26,17	61 / 28,5	71 / 33,18	26 / 12,15

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6
7	Умения реализовывать индивидуальный подход на занятии	44 / 20,56	75 / 35	82 / 38,31	13 / 60,75
8	Умения устанавливать междисциплинарные связи	83 / 38,79	33 / 15,42	72 / 33,64	26 / 12,15
9	Умения планировать и организовывать творческие работы студентов	92 / 42,99	87 / 40,65	30 / 14,02	5 / 2,34
10	Умения развивать логическое мышление обучающихся	28 / 13,08	89 / 41,59	66 / 30,84	31 / 14,49
11	Умения развивать познавательные интересы обучающихся	33 / 15,42	102 / 47,66	44 / 20,56	35 / 16,36
12	Умения планировать и проводить групповые дискуссии	99 / 46,26	102 / 47,66	9 / 4,21	4 / 1,87
13	Умения планировать и проводить деловые игры	67 / 31,31	112 / 52,34	19 / 8,88	16 / 7,48
14	Умения развивать учебную активность студентов на занятии	61 / 28,5	76 / 35,51	60 / 28,04	17 / 7,94
15	Умения управлять дисциплиной студентов на занятии	103 / 48,14	98 / 45,79	13 / 6,07	0 / 0,00
16	Умения адаптировать учебную информацию к уровню знаний студентов	82 / 38,32	67 / 31,31	22 / 10,28	43 / 20,09
17	Способность овладеть вниманием всех обучающихся	23 / 10,75	81 / 37,85	61 / 28,51	49 / 22,89
18	Умения использовать рациональные средства обучения	110 / 51,40	100 / 46,72	0 / 0,00	14 / 6,54
19	Умения адекватно оценивать достижения студентов	167 / 78,04	47 / 21,96	0 / 0,00	0 / 0,00
20	Умения оказывать влияние на умственное развитие студентов	48 / 22,43	30 / 14,01	92 / 42,99	44 / 20,56
21	Умения планировать и проводить разные виды лекций	44 / 20,56	68 / 31,78	97 / 45,33	5 / 2,34
22	Умения получать «обратную связь» от студентов	42 / 19,63	58 / 27,1	55 / 25,7	59 / 27,57

Вместе с тем, результаты исследования свидетельствуют о том, что многие преподаватели испытывают определенные трудности в осуществлении своей преподавательской деятельности, в силу недостаточного уровня развития некоторых дидактических умений (Рисунок 22).



Условные обозначения: № 1-22 – дидактические умения, соответствующие таблице 8.

Рисунок 22 — Уровень развития дидактических умений преподавателей колледжа (средний балл)

Так, определенные трудности многие преподаватели испытывают в овладении вниманием на учебном занятии всех студентов (1,36), в получении «обратной связи» от студентов (1,39), в развитии у студентов умственных способностей (1,38). Существуют образовательные потребности преподавателей в обучении их приемам и техникам развития у обучающихся заинтересованности в содержании учебных занятий (1,57), формирования логичности их мышления (1,53) и познавательных способностей (1,62).

Выявленные факты говорят о вариативности потребностей преподавателей в профессионально-личностном развитии, о том, что для организации их непрерывного образования необходимо учитывать различия в их профессиональном становлении. Существуют общие дидактические

умения, касающиеся формальной преподавательской деятельности, но также и те, которые говорят о креативности преподавателя, о росте его педагогического мастерства. В случае низкого уровня развития первых дидактических умений, речь может идти о целесообразности оказания помощи преподавателям в их «вхождении» в преподавательскую деятельность, в их адаптации к педагогической профессии. Во втором случае речь идет об активизации творческого потенциала преподавателей.

Об этом свидетельствуют и результаты анализа самооценки преподавателями своих методических умений (Таблица 9).

Таблица 9 — Самооценка преподавателями методических умений (количество / %)

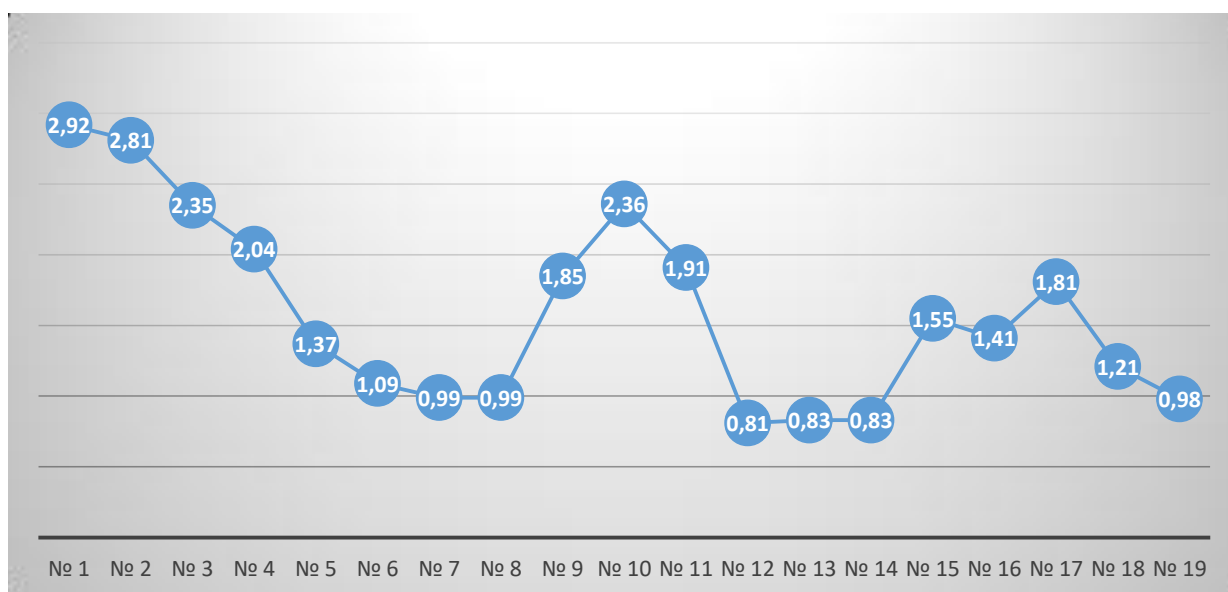
№ п/п	Педагогические умения	Получается очень хорошо, могу поделиться опытом с коллегами	Получается неплохо, но надо подучиться	Испытываю затруднения необходима помощь в получении опыта	Не считаю это обязательным в своей работе
1	2	3	4	5	6
1	Умения подбирать учебную литературу	197 / 92,06	17 / 7,94	0 / 0,00	0 / 0,00
2	Умения составлять конспекты учебных занятий, опорные схемы	109 / 50,93	102 / 47,66	3 / 1,40	0 / 0,00
3	Умения планировать систему учебных занятий	108 / 50,46	82 / 38,32	14 / 6,54	10 / 4,67
4	Умения анализировать учебно-программную документацию	82 / 38,32	75 / 35,04	40 / 18,69	17 / 7,94
5	Умения разрабатывать и проектировать наглядные средства обучения	77 / 35,98	64 / 29,91	44 / 20,56	29 / 13,55
6	Умения разрабатывать учебные пособия	14 / 6,54	23 / 10,75	145 / 67,76	32 / 14,95
7	Умения проводить экспертизу методического обеспечения учебной дисциплины	11 / 5,14	33 / 15,42	113 / 52,80	68 / 31,77
8	Умения проводить экспертизу методического сопровождения учебных программ	11 / 5,14	33 / 15,48	113 / 52,80	68 / 31,77

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6
9	Умения подготовить доклад на научно-методическую конференцию	58 / 27,10	71 / 33,17	79 / 36,91	6 / 2,80
10	Умения подготовить презентации для лекций	104 / 48,59	83 / 38,77	27 / 12,61	0 / 0,00
11	Умения самостоятельно разрабатывать ФОСы	67 / 31,30	62 / 28,97	83 / 38,71	2 / 0,93
12	Умения классифицировать и систематизировать методические явления	9 / 4,20	18 / 8,41	111 / 51,86	76 / 35,51
13	Умения разрабатывать свою методическую систему обучения	4 / 1,86	2 / 0,93	161 / 75,23	47 / 21,96
14	Умения разрабатывать свою методическую систему воспитания	4 / 1,86	2 / 0,93	161 / 75,23	47 / 21,96
15	Умения отбирать методы воспитания	32 / 14,95	63 / 29,43	109 / 50,93	10 / 4,67
16	Умения планировать учебную и учебно-производственную деятельность студентов	27 / 12,61	61 / 28,50	98 / 45,79	28 / 13,08
17	Умения отбирать инновационные методы и педагогические технологии в соответствии с целями	71 / 33,17	68 / 31,45	40 / 18,69	35 / 16,35
18	Умения применять передовой педагогический опыт на практике	26 / 12,14	44 / 20,56	94 / 43,92	50 / 23,36
19	Умения разрабатывать методическое обеспечение внеаудиторной деятельности студентов	32 / 14,95	24 / 11,21	65 / 30,37	93 / 43,45

В результате анализа протоколов исследования было выявлено, что для многих преподавателей колледжа не составляет никакого труда подобрать учебную литературу к теме учебного занятия (2,92), составить конспекты, опорные схемы учебного занятия (2,81), подготовить презентации к лекциям (2,36), спланировать систему учебных занятий по определенной учебной дисциплине.

Однако большие трудности у многих преподавателей колледжа вызывают профессиональные действия, основанные на высоком уровне развития таких методических умений, как умения классифицировать и систематизировать методические явления (0,81), разработать свою авторскую методическую систему обучения (0,83) и воспитания (0,83). Определенные трудности преподаватели колледжа испытывают при методической работе, связанной с организацией как учебного процесса, так и внеаудиторной деятельности студентов (Рисунок 23).



Условные обозначения: № 1-19 – методические умения, соответствующие 9.
Рисунок 23 — Уровень развития методических умений преподавателей колледжа (средний балл)

Повышение уровня методической компетентности является одной из составляющих общей системы непрерывного образования педагога. Методические системы непрерывно развиваются и совершенствуются, но результаты опроса свидетельствуют о достаточных трудностях, которые преподаватели колледжа испытывают при методической работе.

В процессе исследования было выявлено, что большинство преподавателей осознают, что их коммуникативные умения и уровень владения приемами и техниками педагогического общения развиты в недостаточной степени. При опросе респондентов о темах курсов повышения

квалификации многие из них отметили свое желание обучиться эффективному общению с обучающимися студентами, о развитии у себя умений влиять на них, организовывать эффективное с ними взаимодействие, тем самым указав на наличие определенных трудностей в организации и осуществлении совместных действий. Однако необходимо отметить, что осознание недостаточного уровня психолого-педагогических знаний, позволяющих успешно осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность, свойственно лишь небольшому проценту опрошенных преподавателей.

Об этом свидетельствуют и результаты анализа самооценки преподавателями уровня развития коммуникативных умений (Таблица 10).

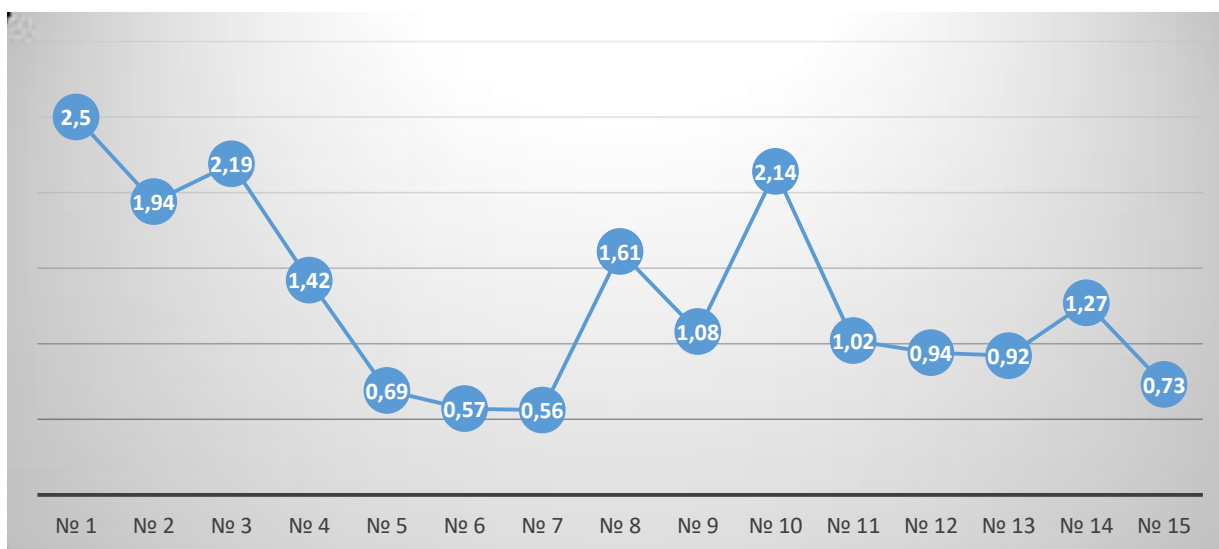
Таблица 10 — Самооценка преподавателями коммуникативных умений (количество/%)

№ п/п	Педагогические умения	Получается очень хорошо, могу поделиться опытом с коллегами	Получается неплохо, но надо подучиться	Испытываю затруднения необходима помощь в получении опыта	Не считаю это обязательным в своей работе
1	2	3	4	5	6
1	Умения передавать учебную информацию	110 / 51,40	100 / 46,72	4 / 1,86	0 / 0,00
2	Владение вербальными и невербальными средствами общения	54 / 25,23	93 / 43,45	67 / 31,30	0 / 0,00
3	Умения слушать и слышать студента	82 / 38,31	91 / 42,53	41 / 19,15	0 / 0,00
4	Умения организовывать и вести педагогический диалог	43 / 20,10	48 / 20,43	79 / 36,91	44 / 20,56
5	Умения выявлять скрытые мотивы студентов в процессе межличностного взаимодействия с ним	4 / 1,86	16 / 7,47	103 / 48,13	91 / 42,53
6	Умения адекватно воспринимать и оценивать эмоциональное состояние обучающегося	18 / 8,41	16 / 7,47	36 / 16,82	144 / 67,28
7	Умения произвести от себя благоприятное впечатление	6 / 2,80	14 / 6,54	73 / 34,11	121 / 56,64

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5	6
8	Умения прогнозировать перспективы межличностного взаимодействия со студентами	68 / 31,77	23 / 10,74	94 / 43,92	29 / 13,55
9	Умения адекватно воспринимать индивидуальное своеобразие личности студента	25 / 11,68	41 / 19,15	74 / 34,57	74 / 34,57
10	Умения использовать все многообразие форм, средств, методов и приемов в воспитательных целях	89 / 41,58	88 / 41,12	15 / 7,00	22 / 10,28
11	Умения оказывать влияние на студентов, «вести их за собой»	16 / 7,47	22 / 10,28	126 / 58,87	50 / 23,36
12	Умения устанавливать благоприятный климат в учебной группе студентов	11 / 5,14	31 / 14,48	107 / 50,00	65 / 30,37
13	Умения управлять межличностными конфликтами	8 / 3,73	15 / 7,00	143 / 66,82	48 / 22,42
14	Умения управлять своим эмоциональным состоянием	16 / 7,47	31 / 14,48	161 / 75,23	6 / 2,80
15	Умения управлять механизмами коммуникативного воздействия (заражение, внушение, убеждение и др.)	2 / 0,93	13 / 6,07	124 / 57,94	75 / 35,04

Большинство опрошенных преподавателей испытывают осознанные трудности в установлении контактов со студентами, в распознавании истинного эмоционального их состояния и их причин (0,57), в адекватном восприятии и оценке мотивов их поведения (0,62), в умении влиять на обучающихся, управлять механизмами коммуникативного воздействия – заражения, внушения, убеждения и др. (Рисунок 24).



Условные обозначения: № 1-15 – коммуникативные умения, соответствующие таблице 10

Рисунок 24 — Уровень развития коммуникативных умений преподавателей колледжа (средний балл)

Таким образом, результаты анализа ответов на предложенные респондентам вопросы свидетельствуют о том, что преподаватели колледжа имеют определенные трудности в исполнении своих профессиональных обязанностей, в организации и осуществлении педагогической деятельности.

Вместе с тем, мы вправе говорить о том, что образовательные потребности преподавателей колледжа во многом вариативны, что их профессионально-личностное развитие протекает с индивидуальными особенностями, что обуславливает использование индивидуально-дифференцированного подхода к организации и созданию условий для их профессионального становления и профессионального роста.

При проектировании индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа необходимо учитывать наличие или отсутствие у них базового педагогического образования, стаж педагогической деятельности, уровень развития педагогической направленности, их образовательные потребности, отражающие основные трудности, которые они испытывают при осуществлении своей профессионально-педагогической деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют нам говорить также о том, что современные педагогические кадры организаций системы среднего профессионального образования обладают недостаточным уровнем развития педагогических умений.

Так, было выявлено, что почти 10% преподавателей характеризуются недопустимым уровнем развития дидактических умений, а 21,49% - низким (Рисунок 25).

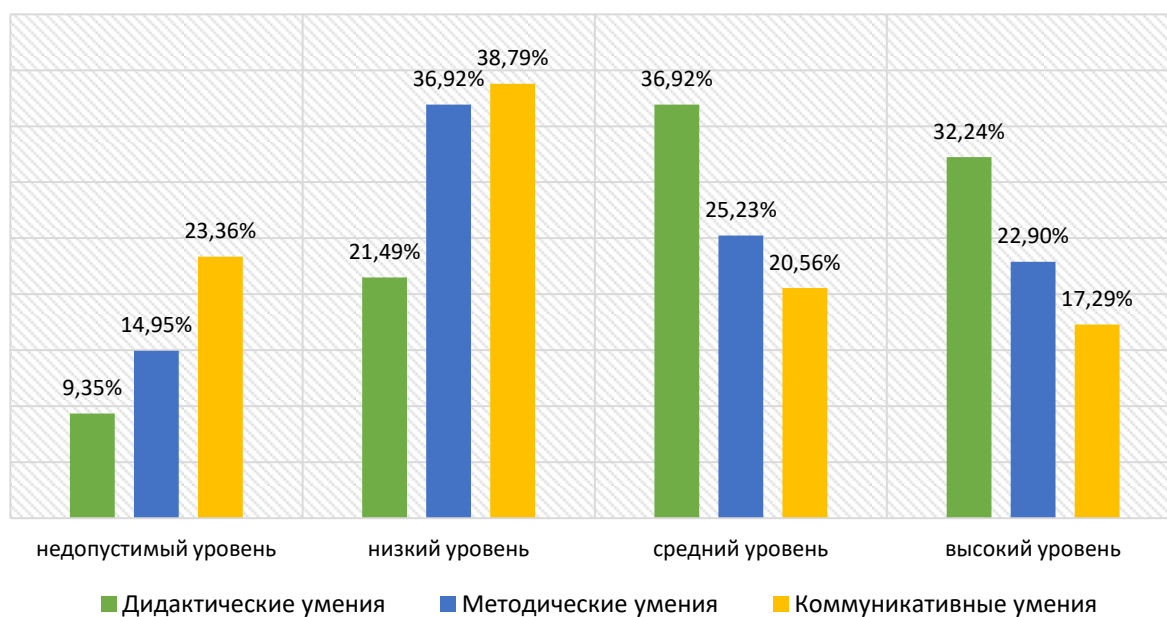


Рисунок 25 — Процентное распределение респондентов по уровню развития педагогических умений (%)

Несмотря на то, что 32,24% от общего числа опрошенных преподавателей продемонстрировали высокий уровень развития дидактических умений, то есть умений выстраивать процесс обучения студентов, а 36,92% - средним, налицо необходимость поиска эффективных путей решения проблемы непрерывного образования преподавателей, создания условий для их саморазвития и самосовершенствования как педагогов системы среднего профессионального образования.

Более трети преподавателей (36,92%) испытывают серьезные трудности в осуществлении методической работы. Высокий уровень

развития методических умений, по оценкам самих преподавателей, был зафиксирован только у 22,90%.

Еще более низкие показатели были выявлены при оценке коммуникативных умений. 23,36% от общего числа преподавателей, принявших участие в нашем исследовании, характеризуются недопустимым уровнем развития умений и навыков педагогического общения, почти 40% - низким.

Несмотря на осознанность образовательных потребностей большинства преподавателей, многие из них относятся к системе дополнительного профессионального образования формально и не видят пользы лично для себя в посещении курсов повышения квалификации.

Выводы по главе 2

В результате проведенного эмпирического исследования были сделаны следующие основные выводы:

1. Профессиональное развитие преподавателей колледжа характеризуется индивидуальными особенностями и вариативностью, связанной с их трудовой мотивацией, профессиональным сознанием, педагогическим стажем и предшествующим опытом осуществления трудовой деятельности.

2. Большинство преподавателей колледжа имеют формальное отношение к непрерывному педагогическому образованию, низкий уровень готовности к саморазвитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности, внешнюю мотивацию к прохождению курсов повышения квалификации, неосознанные образовательные потребности.

3. Такие факторы, как стаж педагогической деятельности и наличие или отсутствие у преподавателя базового педагогического образования не являются доминирующими в определении их образовательных потребностей.

Вместе с тем разные категории преподавателей требуют вариативности и индивидуального подхода к построению траектории их профессионального роста и развития.

4. Исходя из результатов проведенного предварительного исследования, можно говорить о том, что содержание образовательных потребностей преподавателей колледжа и особенности их профессионального развития обуславливают выделение четырех основных типов индивидуальных траекторий их профессионального роста:

- адаптивная траектория, основной целью которой является создание условий для успешной адаптации преподавателя к особенностям функционирования общей системы среднего профессионального образования в целом и отдельного колледжа в частности;

- индивидуальная траектория активизирующего типа направлена на активизацию профессиональных ресурсов преподавателя, его профессионального сознания и профессионального мышления;

- стимулирующая траектория предполагает поддержку преподавателя в его поступательном движении к профессиональному мастерству и достижении наивысшей степени профессионализма;

- траектория преобразующего типа включает в себя участие в программах, нацеленных на преобразование себя, преодоление профессиональных деформаций и профессиональных деструкций личности преподавателя.

ГЛАВА 3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

3.1 Структурно-функциональная модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Структурно-функциональная модель педагогического проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа раскрывает организацию в колледже единой системы деятельности информационно-методической службы, ориентированной на создание условий для позитивного профессионального развития каждого преподавателя. Объектом моделирования является позитивное профессиональное развитие преподавателей колледжа, его предметом – построение и реализация индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

Разработанная модель включает в себя четыре основных компонента, каждый из которых содержит определенную информацию о построении целенаправленного педагогического процесса проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа: целевой компонент отражает цели, задачи проектирования, методологический - его основные принципы, процессуально-содержательный компонент - технология и содержание каждого из этапов проектирования, критериально-оценочный - критерии и способы оценки профессионального роста (Рисунок 26).

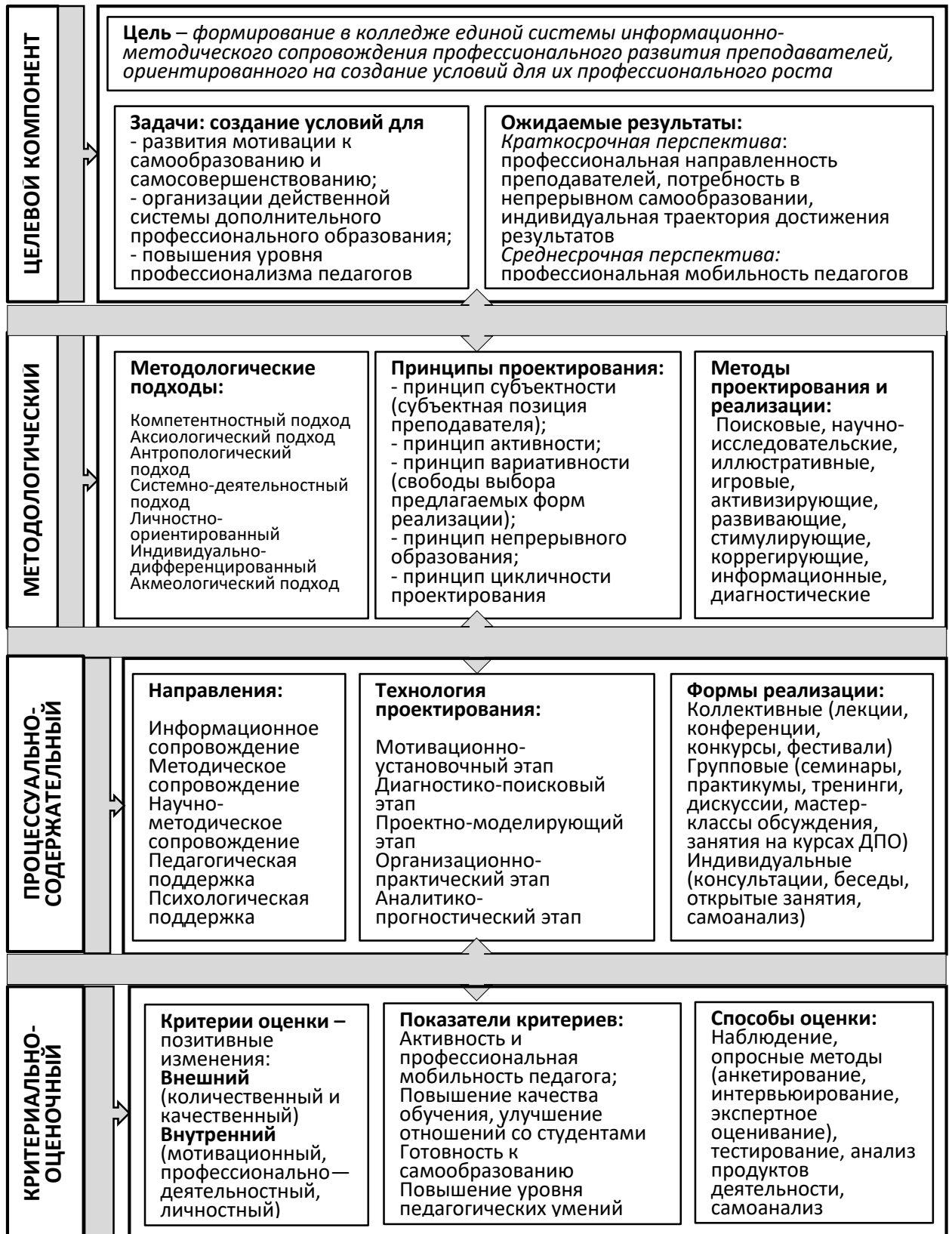


Рисунок 26 — Модель проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа

Основная цель модели проектирования заключается в формировании в колледже единой системы информационно-методического сопровождения профессионального развития преподавателей, ориентированного на создание условий для их профессионального роста.

Совершенствование системы функционирования информационно-методического сопровождения осуществляется через решение трех укрупненных задач, каждая из которых предполагает реализацию комплекса соответствующих организационно-педагогических мер:

- развитие мотивации преподавателей к самообразованию и самосовершенствованию, формирование у них готовности к непрерывному саморазвитию;
- организация действенной системы дополнительного профессионального образования, отличающейся своей персонализированностью и вариативностью;
- повышения уровня профессионализма педагогов.

Готовность к самообразованию представляет собой достаточно сложный феномен и, вместе с тем, без формирования такой готовности невозможно достижение ожидаемого эффекта от педагогических мер, предпринимаемых на практике функционирования системы среднего профессионального образования. В современной педагогике традиционно готовность рассматривается в качестве основного условия достижения успешности в определенной деятельности. Готовность предполагает наличие у субъекта деятельности необходимых знаний, умений, навыков, качеств личности, а также мотивации к выполнению определенных профессиональных действий. Готовность преподавателей колледжа к непрерывному самообразованию, так или иначе, предполагает сформированность у них профессионального самосознания, наличие профессиональной направленности личности, их ориентации на педагогическую деятельность и на ее результат, заключающийся в успешном осуществлении своих трудовых функций, ориентированных на

формирование высококвалифицированных специалистов среднего звена, подготовку их к будущей профессиональной деятельности, специалистов, обладающих компетенциями, определенными Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования.

В современной педагогике представлен целый ряд работ, посвященных выделению сущности и структуры готовности к самообразованию педагогов как педагогического феномена [10; 35; 62; 97; 100; 113]. Несмотря на то, что существуют разные точки зрения на данную дефиницию, многие исследователи сходятся во мнении о том, что готовность к самообразованию педагога – это сложный феномен, отражающий их способность работать над собой, адекватно воспринимать свои сильные и слабые стороны, ставить перед собой профессионально значимые цели и находить оптимальные пути их достижения.

Теоретический анализ показал, что в качестве структурных компонентов готовности к самообразованию и самообразовательной деятельности авторы выделяют и эмоциональное отношение к самому процессу самообразования и саморазвития, мотивацию к осуществлению соответствующей деятельности, содержание самообразования, особенности и степень его осознания педагогами. Систематизация научных представлений о феномене готовности педагога к самообразованию позволяет выделить три традиционных компонента, присутствующих в структуре любого педагогического феномена:

- мотивационный (мотивы самообразования, интерес к самообразовательной деятельности, отражающие уровень сформированности потребности в постоянном развитии и самосовершенствовании, стремление к достижению наивысших целей профессионального становления, отношение к непрерывному педагогическому образованию, желание получать все новые сведения о достижении педагогической науки и практики);

- когнитивный компонент, отражающий представление педагога о формах и способах получения новых знаний, касающихся определенных сфер педагогической деятельности;

- поведенческий, или деятельностный компонент, содержащий характеристику способности педагога находить нужную информацию, усваивать ее и использовать в своей профессиональной деятельности;

- оценочный, или рефлексивный компонент как показатель способности педагога адекватно оценить свои достижения и образовательные потребности, свои успехи и дефициты, что отражает уровень развития у него профессиональной рефлексии.

Самопланирование, самообязательства, самопоиск, самомотивация, самообучение, самонаграждение, самоконтроль, саморегуляция, самовоспитание, саморазвитие, самооценка – все эти компоненты лежат в основе готовности педагога к самообразованию.

В связи с этим решение задачи формирования у преподавателей колледжа готовности к самообразованию является достаточно сложной проблемой, включающей в себя многие аспекты деятельности по выстраиванию индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя.

Вторая выделенная нами сгруппированная задача, состоящая в создании действенной системы дополнительного профессионального образования преподавателей колледжа, также содержит в себя ряд вопросов, касающихся необходимости проведения определенных педагогических мероприятий.

Анализ научной и научно-методической литературы, а также результаты проведенного в рамках данной работы исследования свидетельствуют о наличии достаточно большого ряда проблем в организации дополнительного профессионального образования преподавателей колледжей и в кадровом обеспечении системы среднего профессионального образования.

Среди таких проблем следует выделить:

- отсутствие у преподавателей колледжа, не имеющих базового педагогического образования, адекватных представлений о современной системе педагогической деятельности, о тенденциях развития педагогической науки и практики, о модернизации системы профессионального образования;

- отсутствие у преподавателей колледжа, как имеющих, так и не имеющих базовое педагогическое образование, опыта воспитательной деятельности и работы с подростками, обучающимися в колледжах.

Вследствие несовершенной системы дополнительного профессионального образования, отсутствия в ней индивидуального подхода, преподаватели колледжа характеризуются формальным отношением к курсам повышения своей квалификации, сомневаются в пользе таких курсов и в их необходимости в деле совершенствования своего педагогического мастерства.

Выявленный нами в процессе эмпирического исследования факт формального отношения большинства преподавателей колледжей к курсам повышения квалификации свидетельствует о необходимости разработки дополнительных мер по совершенствованию системы их дополнительного профессионального образования. Основным способом решения данной проблемы является реализация индивидуального и вариативного подходов, согласно которым тематика курсов будет соответствовать образовательным потребностям разных категорий преподавателей.

Решение поставленных задач должно обеспечить достижение краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных ожидаемых результатов.

К краткосрочным результатам относятся:

- профессиональная направленность преподавателей,
- потребность в непрерывном самообразовании,
- индивидуальная траектория достижения результатов.

Одним из необходимых условий успешного проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является наличие у них профессиональной, то есть педагогической направленности. Выше уже отмечалось, что одной из особенностей и одновременно проблемой кадрового обеспечения организаций среднего профессионального образования является факт участия в педагогическом процессе не только лиц, получивших высшее педагогическое образование, но и специалистов в других областях производственной деятельности общества, для которых педагогическая деятельность связывается с одной из ступеней развития их профессионализма. В первом случае, педагогическое образование в современных вузах не дает столь широкого опыта в организации и реализации педагогической деятельности в колледжах; во втором – проблемы с отсутствием какого бы то ни было опыта педагогической деятельности. В связи с этим, краткосрочная перспектива реализации разработанной модели связана с формированием у преподавателей колледжа профессиональной направленности.

В.А. Сластенин указывает, что профессионально-педагогическая направленность личности педагога образует своеобразный каркас для его последующего профессионального развития [201]. По мнению многих исследователей, профессионально-педагогическая направленность представляет собой систему взаимосвязанных доминирующих мотивов, интересов к педагогической деятельности, потребности в ней, склонности к выполнению педагогических функций, к обучению, воспитанию и формированию личности обучающегося [201]. Понятие «профессионально-педагогическая направленность» взаимосвязано с такими педагогическими феноменами, как «педагогическое призвание» и «ценностные ориентации педагога». Формирование ценностного отношения к самой педагогической профессии, переориентация преподавателей колледжа, не имеющих базового педагогического образования, с позиций отношения к преподавательской деятельности как к вспомогательной в общей жизнедеятельности

преподавателя на позицию творческого педагога-профессионала, стремящегося к постоянному самосовершенствованию и непрерывному самообразованию, является одной из главных задач в краткосрочном планировании мер, направленных на совершенствование системы сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа.

Ожидаемые результаты среднесрочной перспективы состоят в повышении профессиональной мобильности преподавателей, что подготовлено результатами развития у них мотивации к самообразованию и формирования профессионально-педагогической направленности их личности.

Понятие профессиональной мобильности – достаточно новое в педагогической науке. Его выделение в самостоятельную категорию связано с термином «социальная мобильность», пришедшим в педагогику из социологии и других социальных наук. В самом общем виде под социальной мобильностью понимают изменения в социальном статусе индивида в пределах одной социальной группы или переход из одной группы в другую. На основании этого, профессиональная мобильность может трактоваться как изменение трудовой позиции и ранга специалиста, вызванных его стремлением к достижению профессионального статуса и мастерства. В связи с этим профессиональная мобильность преподавателей колледжа предполагает его активность и поведенческие действия в области повышения своего трудового статуса, его стремления к познанию нового, к применению передового педагогического опыта в своей профессиональной деятельности.

С педагогической точки зрения, профессиональная мобильность педагога подразумевает его активность в плане самообразования, его посещение различных методических мероприятий, его участие в научно-исследовательской деятельности, стремление к принятию нового, что выражается в количественных характеристиках участия в разного рода методических и педагогических мероприятиях, организованных в целях повышения педагогического мастерства и обмена педагогическим опытом.

Профессиональную мобильность преподавателя следует рассматривать с двух точек зрения:

- внешняя профессиональная мобильность как смену должности, перемещения по карьерной лестнице, получение наград и других поощрений, победы в конкурсах педагогического мастерства и др.;

- внутренняя профессиональная мобильность – готовность к освоению новых форм, педагогических технологий и методов организации и осуществления педагогической деятельности.

Ожидаемыми результатами реализации разработанной модели в их долгосрочной перспективе является совершенствование всей системы функционирования колледжа, включающей в себя, прежде всего, повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена.

Методологический компонент модели отражает основные методологические подходы, принципы и методы проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

На наш взгляд, проектирование должно осуществляться на основе компетентностного, аксиологического, антропологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, индивидуально-дифференцированного и акмеологического подходов.

Рассмотрим возможности каждого из обозначенных подходов в проектировании индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

Компетентностный подход (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина и др.) является в настоящее время приоритетным подходом к профессиональной подготовке специалистов, согласно которому результатом такой подготовки рассматривается профессиональная компетентность как совокупность не только знаний, умений и навыков осуществления профессиональной

деятельности, но и способности, качества личности специалиста, необходимые ему для достижения высокого уровня профессионального мастерства. В результате теоретического анализа работ А.Л. Андреева [6], В.И. Байденко [14], В.П. Беспалько [22], И.А. Зимней [84], М.Д. Ильязовой [93], Ю.В. Корнеева [109], Н.В. Кузьминой [117], О.Г. Ларионовой [124], О.Е. Лебедева [125], В.Н. Мезинова [144], Л.М. Митиной [149], Дж. Равена [187], Г.К. Селевко [197], В.В. Серикова [199] и других исследователей, а также осмысление особенностей профессиональной деятельности педагогических работников в системе СПО, позволяют говорить о том, что профессиональная компетентность преподавателя колледжа включает в себя знания основных педагогических теорий, концепций и идей, нормативной базы, регламентирующей деятельность образовательных организаций среднего профессионального образования, дидактические и методические умения, навыки профессионального выявления и анализа педагогических ситуаций, способы и опыт реализации педагогических способностей и личностного потенциала в практике педагогической деятельности. С учетом особенностей современной образовательной политики, развитие профессиональной компетентности преподавателей колледжа осуществляется в течение всего периода его непрерывного педагогического образования. В связи с этим, каждая программа дополнительного профессионального образования должна содержать в себе перечень тех компетенций, которые должны быть сформированы у слушателей за время ее освоения. Совокупность таких компетенций и составляет сущность профессиональной компетентности преподавателей колледжа.

Аксиологический подход (В.М. Бим-Бад, Н.Д. Никандоров, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий и др.). В современной педагогике аксиология, предметом которой являются ценности, рассматривается в качестве основы построения всего образовательного процесса. Педагогическая аксиология акцентирует свое внимание на формирование ценностей педагогических явлений, научно-исследовательской деятельности,

инноваций в построении учебно-воспитательного процесса. В центре внимания, согласно данному подходу, находятся не просто знания, умения и навыки, а целая система жизненных ценностей. Следовательно, при организации информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа должны стать не только и не столько вооружение их системой педагогических знаний и педагогических умений, сколько формирование у них педагогических ценностей. Сформированная система педагогических ценностей будет мотивировать преподавателя на дальнейший профессионально-педагогический рост, управлять их стремлением к достижению наивысшего уровня педагогического мастерства.

В.А. Сластенин указывает, что педагогические ценности, как познавательно-действующая система, опосредующая всю деятельность педагога, формируются в его сознании [201]. Исследователи выделяют следующие виды педагогических ценностей:

- ценности-цели, отражающие личностный смысл педагогической деятельности как определенной профессии;
- ценности-средства, предполагающие значимость для педагога средств и способов осуществления педагогической деятельности;
- ценности-знания, наличие которых обуславливает значимость для педагога педагогических знаний;
- ценности-отношения, отражающие личностный смысл отношений в системе педагогической деятельности;
- ценности-качества, предполагающие стремление педагога к формированию у себя профессионально важных качеств личности.

Такая систематизация профессиональных ценностей педагога позволяет конкретизировать цели и задачи информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа, определить его содержание, цели и способы их достижения.

Антропологический подход (Г.М. Коджастирова, Г.Б. Корнетов, А.Е. Фирсова и др.). Согласно данному подходу, любой педагогический процесс, в том числе и процесс поддержки преподавателей в их профессиональном развитии и профессиональном росте, выступает как целостное воздействие на человека, на все структуры его личности: когнитивной, чувственной, волевой. Процесс такого воздействия нерушимый и целостный: любое педагогическое взаимодействие оказывает целостное влияние на все развитие педагога как личности. Помимо этого, антропологический подход базируется на идее основополагающего влияния самостоятельной деятельности обучающегося на его развитие как личности и как субъекта своей деятельности и жизнедеятельности в целом.

Индивидуальность каждого преподавателя, формирование индивидуального стиля его деятельности, своей методической системы, авторских методик и приемов обучения и воспитания – вот, что стоит в центре внимания антропологического подхода к проектированию индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа.

Данный подход учтен при разработке вариативных программ для проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

Системно-деятельностный подход (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Никулина, В.А. Сластенин и др.) представляет собой синтез системного и деятельностного подходов. Согласно данному подходу, педагогическое проектирование нацелено на системное воздействие предполагаемых методов обучения при организации непрерывного педагогического образования преподавателей колледжа. Суть данного подхода заключается в учете системных взаимосвязей между отдельными компонентами построения единого педагогического процесса: компонентов обучения, воспитания и формирования.

При этом, системный подход предполагает включение в единый и целостный педагогический процесс информационно-методического сопровождения комплекса взаимосвязанных педагогических мероприятий, ориентированных на вооружение не только определенными педагогическими знаниями преподавателей, но и на формирование у них профессионально важных качеств личности, а также педагогического опыта в построении процесса обучения и воспитания студентов колледжа.

Согласно системному подходу, проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя может быть представлено как педагогическая система, включающая в себя множество взаимосвязанных целей, задач, принципов, форм, средств и методов, условий достижения ожидаемого от нее эффекта. Системный подход позволяет представить технологию проектирования как единое и неделимое целое, где применяемые формы и методы воздействуют одновременно на все характеристики процесса профессионального роста преподавателя: на его мысли, ценностную, мотивационную, чувственную, волевою и поведенческую сферы.

Личностно-ориентированный (Н.А. Алексеев, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подход позволяет построить процесс проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа так, чтобы создать условия для раскрытия его индивидуальности и потенциальных возможностей. В связи с этим, в процессе проектирования и последующей реализации индивидуальной траектории формируется индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя, а создание авторской методической системы является одной из ступеней его профессионального развития.

В рамках личностно-ориентированного подхода, информационно-методическое сопровождение профессионального роста преподавателей колледжа осуществляется по следующим основным направлениям:

- Информационно-просветительское, предполагающее создание в колледже справочной электронной базы, состоящей из информационных ресурсов и базы педагогических знаний, педагогической копилки передового педагогического опыта, мультимедийных учебников и учебных пособий по методике обучения и воспитания, построения педагогического процесса в организациях среднего профессионального образования, новейшей научной и научно-методической литературы по инновационным педагогическим технологиям, раскрывающей особенности и процедуры их использования в процессе профессионального обучения.

- Научное и научно-методическое консультирование, осуществляемое в целях оказания преподавателям помощи в их педагогической, учебной, методической, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

- Психологическое консультирование, ориентированное на оказание психолого-педагогической помощи преподавателям в формировании профессионально важных качеств личности, снятии эмоционального напряжения и коррекции профессиональных деформаций личности.

- Организация непрерывного образования преподавателей: курсов повышения квалификации, аттестационных мероприятий, конкурсов и соревнований.

Индивидуально-дифференцированный (М.В. Алешина, А.А. Кирсанов, В.М. Монахов, М.А. Холодная, Е.А. Ямбург и др.) подход является одним из центральных, поскольку именно данный подход предполагает проектирование индивидуальных траекторий, индивидуальных образовательных маршрутов в построении любых педагогических процессов. Индивидуализация проявляется через отбор и самостоятельный выбор определенных форм и методов информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа. Согласно данному подходу, информационно-методическое сопровождение осуществляется с учетом результатов педагогического анализа профессиональной деятельности преподавателей, а также с учетом

образовательных потребностей, профессиональных достижений и профессиональных дефицитов.

Основу индивидуально-дифференцированного подхода составляет модульное построение деятельности информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа. Такие модули подбираются в зависимости от типа индивидуальных траекторий, позволяющих дифференцированно взаимодействовать с разными категориями преподавателей.

Акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.Н. Семенов и др.) позволяет при проектировании индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа ориентировать их на достижение успеха и вершину в своем творческом и профессиональном развитии. Достижение каждым преподавателем своего «акме» возможно только при условии вовлечения их во все сферы функционирования образовательной организации. Важным здесь является создание в колледже акмеологического пространства, что реализуется посредством продуманной системы педагогического взаимодействия.

Одной из действенных форм реализации акмеологического подхода к проектированию индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является действенная система наставничества.

Преподаватель-наставник молодого или начинающего педагога сам является субъектом проектирования своей индивидуальной траектории профессионального роста. В нашем исследовании роль наставника принимали на себя преподаватели, которые, по итогам диагностического этапа, были отнесены к категориям опытных педагогов, нуждающихся в стимулирующем типе индивидуальной траектории. Чтобы стать наставником, помогающим молодому преподавателю адаптироваться к педагогической деятельности в колледже, недостаточно иметь только значительный педагогический стаж и высшую или первую категорию. Здесь важным является тот факт, что выполнение роли наставника рассматривается

нами как одна из форм реализации индивидуальной траектории стимулирующего типа.

Преподаватель-наставник самостоятельно организует свою деятельность, основными направлениями которой являются: разъяснительная, просветительская, консультативная, сопровождающая и поддерживающая.

Принципы проектирования:

- принцип субъектности (субъектная позиция преподавателя);
- принцип активности;
- принцип вариативности (свободы выбора предлагаемых форм реализации);
- принцип непрерывного образования;
- принцип цикличности проектирования

Соблюдение принципа субъектности позволяет акцентировать внимание на том, чтобы преподаватель стал субъектом своего профессионального развития и профессионального роста. Данный принцип означает, что преподаватель, постоянно совершенствуя свою личность повышает педагогическое мастерство, осуществляя самообразование, становится выше каких-либо препятствующих обстоятельств и управляет ими. Согласно принципу субъектности, взаимодействующие преподаватели осуществляют равноправный диалог, что и является основным методом развития личности. Их поведение, профессиональная деятельность подчиняется не обстоятельствам, а детерминируется «изнутри». Доминирующим фактором формирования у преподавателей субъектной позиции в проектировании индивидуальной траектории своего профессионального роста является высокий уровень сформированности субъектности как свойства их личности. Субъектность, как свойство или качество личности, отражает меру ее активности в своем личном преобразовании, субъектность позволяет человеку превращать свою жизнь, в том числе и профессиональную деятельность в предмет своего

преобразования. Основным условием развития субъектности является опыт, который приобретает преподаватель в процессе осуществления своей профессионально-педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом. Следовательно, информационно-методическое сопровождение профессионального роста преподавателей колледжа должно осуществляться только на основе формирования и преобразования их опыта профессионально-педагогической деятельности.

Принцип вариативности означает использование разнообразных образовательных программ для повышения уровня профессионального мастерства преподавателей. Принцип вариативности предполагает наличие определенных вариантов профессионального развития преподавателей, разработанных с учетом выявленных типов индивидуальных траекторий. Проектирование осуществляется в рамках определенного варианта профессионального развития, обусловленного близкими целями профессионального роста преподавателей и особенностями сложившегося опыта их профессионально-педагогической деятельности.

Принципы непрерывности и цикличности проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа означают, что такое проектирование осуществляется непрерывно. Достижение определенных целей продвижения по иерархической лестнице профессионального мастерства становится пусковым механизмом к формулированию следующей цели и проектированию следующей дорожной карты профессионального роста в рамках другого типа индивидуальных траекторий.

Процессуально-содержательный компонент модели отражает технологию, формы и условия проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа. Технология проектирования и особенности ее реализации в ходе настоящего эксперимента описан более подробно в следующем параграфе диссертации.

Критериально-оценочный компонент разработанной модели содержит схематичное описание внешнего и внутреннего критериев позитивного профессионального развития преподавателей, показателей позитивных изменений, произошедших в особенностях личности преподавателей и в их профессиональной деятельности. На основе данных критериев проводится педагогический мониторинг, диагностическим инструментарием которого является тот комплекс диагностических процедур и методов, которые доказали свою целесообразность на эмпирическом этапе настоящего исследования. Результаты мониторинга служат основанием для коррекции индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей.

3.2 Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа представляет собой реализацию пяти этапов (Рисунок 27).

Мотивационно-установочный этап направлен на формирование у преподавателей внутренних мотивов профессионального роста, установки на самореализацию в педагогической деятельности.

Достижение обозначенной цели осуществляется через решение следующих задач:

- развитие мотивов самостоятельности и стремления реализовать себя в педагогической деятельности,
- мотивов личного развития и желания приобрести новые знания и новые компетенции,
- мотива самоутверждения и достижения успеха,

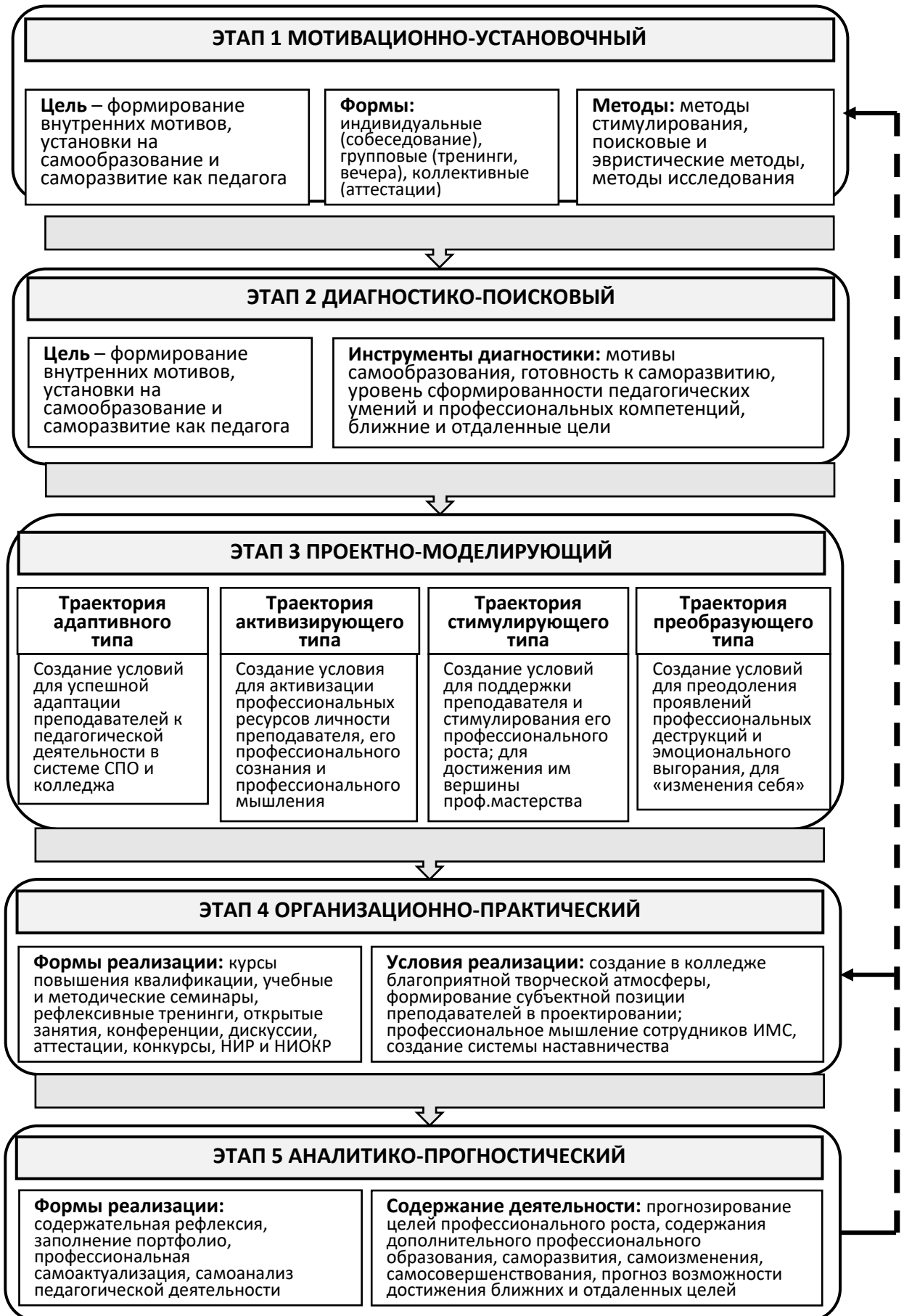


Рисунок 27 — Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа

- формирование и развитие мотива защищенности и безопасности, потребности быть в коллективе, чувствовать себя частью единой системы педагогической деятельности.

Решение поставленных задач осуществлялось в процессе индивидуальной (индивидуальные консультации, открытые учебные занятия, мастер-классы, работа над индивидуальной темой научно-исследовательской и творческой деятельности и др.), групповой (теоретические, учебные, научно-методические, рефлексивные семинары, цикловые методические комиссии, школы молодого педагога и педагогического мастерства, учебные занятия с элементами тренинга и др.) и коллективной (конференции, фестивали, конкурсы, методические советы) работы информационно-методической службы колледжа (ИМС).

Для решения обозначенных задач были разработаны целевые программы, в которых нашли отражение такие формы работы информационно-методической службы (ИМС), как рефлексивные семинары («Мои профессиональные ресурсы», «Мои потребности и стремления»), учебные семинары («Дивергентное мышление: все «за» и «против»), теоретические семинары («Включенность»), групповые социально-психологические тренинги («Путь к успеху!»), дискуссии, а также административные и организационные меры по улучшению социально-психологического климата в колледже (создание системы наставничества, привлечение опытных преподавателей к управлению колледжем, разработка системы поощрения и стимулирования).

В нашем исследовании определенный позитивный отклик у участников эксперимента вызвали отдельные упражнения и игры, причем, те из них, которые содержат в себе задания, направленные на раскрытие особенностей личности преподавателей. Например, на рефлексивном семинаре «Мои профессиональные ресурсы» преподавателям предлагалась диагностическая игра, построенная на материале методики «Дивергентное мышление». Обработку результатов осуществляют сами преподаватели, которые в

процессе выполнения заданий измеряют у себя уровень развития быстроты, гибкости, степени оригинальности и продуктивности мыслительной деятельности. Нами использовались задания с подбором синонимов слов и другие разнообразные лингвистические игры, направленные на активизацию личностных интересов преподавателей и поиск ими профессиональных смыслов. При оценке занятий многие участники эксперимента отмечали особый интерес к выполнению таких игровых заданий, как «Эмблема», «Ассоциации» и другие интерактивные технологии межличностного взаимодействия. При разработке программы «Мои профессиональные ресурсы» мы исходили из того, чтобы характер самих занятий не только давал какую-либо новую информацию преподавателям, но и способствовал сплочению преподавательского коллектива, вызывал у них внутренний позитивный отклик на участие в семинаре, тем самым обеспечивая развитие интереса и мотивов к дальнейшей работе. С этой целью в программу включены такие упражнения, как «Послание», при выполнении которого преподаватели пытаются передать друг другу послание без ручки и бумаги, карандаша и других каких-либо предметов, необходимых для письма, или «Темнота нам больше не страшна», когда участники игры проигрывают все возможные последствия эволюции человека, связанной с умениями видеть в темноте.

Программа занятий «Мои потребности и стремления» имеет своей целью активизацию рефлексивных процессов в сознании преподавателей.

В нашей экспериментальной работе в рамках данной программы были проведены занятия для преподавателей, ориентированные на достижение их главной цели и одновременно на обучение преподавателей приемам и методам создания ситуации успеха при работе со студентами. Так, на одном из занятий преподавателям дается информация о ТРИЗ-технологиях, об их специфике, назначении, правилах и процедуре использования. Информация касается вопросов применения на учебных занятиях со студентами методов синектики, мозгового штурма, методов каталога, фокальных объектов,

системного и морфологического анализа, метода «золотой рыбки», моделирования «маленькими человечками», синкейна и пр.

Замысел заключается в том, что, обучаясь данным приемам, преподаватели становятся активными участниками образовательной деятельности. Программа предусматривает также постепенный переход от коллективной рефлексии к индивидуальной. Такой переход достигается за счет соответствующего содержания занятий и методических встреч. Здесь используются достаточно традиционные приемы активизации рефлексивных механизмов. Например, упражнение «Что, если...», «Что я делаю...», «С какой целью...», «Каковы результаты моих действий...», «Можно ли сделать лучше...», «Что для этого нужно...». Упражнения «Комплимент», «Цветок», «Мое настроение», «Падение» и другие ориентированы на развитие взаимопомощи и взаимодоверия в коллективе преподавателей, установление благоприятного климата и творческой атмосферы.

Одной из эффективных форм данного этапа реализации разработанной модели проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является научно-методическая конференция «Способы управления своей индивидуальностью: проблемы и пути их решения». Конференция, помимо информационной своей нагрузки, включает проведение мастер-классов специалистов по развитию мотивации к самообразованию и самосовершенствованию обучающихся, а также проведение групповой дискуссии по проблеме организации в колледже сопровождения профессионального роста каждого преподавателя с учетом его индивидуальности и образовательных потребностей.

Наличие внутренних мотивов самообразования и профессионального роста является основанием для перехода ко второму этапу проектирования.

Второй *диагностико-поисковый этап* направлен на диагностику особенностей профессионального развития и образовательных потребностей преподавателей с целью определения типа их индивидуальной траектории профессионального роста. Диагностика осуществляется на индивидуальных

и групповых занятиях, организованных ИМС, с помощью разработанного нами диагностического инструментария. Результатом данного этапа является определение типа индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа.

Диагностический инструментарий включает в себя как индивидуальные методы исследования в виде интервьюирования и беседы, так и групповые – анкетирование, тестирование с использованием бланков, а также экспертное оценивание.

Важным здесь является тот факт, что все результаты диагностики доводятся до сведения участников эксперимента, обсуждаются с педагогами, входящими в состав информационно-методической службы. Следует обратить внимание на тот факт, что по окончании данного этапа у каждого преподавателя остается специально разработанная форма «Дневника достижений и профессионального роста преподавателя».

Дневник состоит из следующих разделов:

- Диагностическая карта моей индивидуальности;
- Психологический портрет и мои личные возможности;
- Мои профессиональные компетенции;
- Самооценка образовательных потребностей;
- Стадии моего профессионального развития;
- Ближние и отдаленные цели профессионального роста;
- Направления профессионального роста;
- Траектория профессионального роста – дорожная карта;
- План реализации индивидуальной траектории профессионального роста;
- Рефлексивная оценка реализации Плана.

Для проведения диагностических процедур ИМС составляет специальный график индивидуальных консультаций и групповых занятий, в соответствии с которым назначает необходимые мероприятия. По результатам диагностической работы, педагоги и психологи ИМС

составляют диагностическую карту каждого преподавателя. Диагностическая карта представляет собой таблицу, в которой отражены результаты изучения внешнего (количественных и качественных показателей) и внутреннего критериев, разработанных нами в рамках проведения опытно-экспериментальной работы. По результатам диагностики, преподавателям предлагается выбор одного из четырех основных типов их индивидуальной траектории профессионального роста. Данный этап проектирования индивидуальной траектории профессионального роста является заключительным.

На *проектно-моделирующем этапе* создаются условия для осознания и формулирования преподавателями ближних и отдаленных целей своего профессионального роста, планирование содержания форм и методов их достижения, в зависимости от типа индивидуальной траектории их профессионального роста. При этом учитывается, что индивидуальная траектория активизирующего типа направлена на активизацию профессиональных ресурсов преподавателя, его профессионального сознания и профессионального мышления; стимулирующая траектория предполагает поддержку преподавателя в его поступательном движении к профессиональному мастерству и достижению наивысшей степени профессионализма; траектория преобразующего типа включает в себя участие в программах, нацеленных на преобразование себя, преодоление профессиональных деформаций и профессиональных деструкций личности преподавателя. Для каждого типа индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа разработаны вариативные программы, в которых нашли свое отражение организационно-методические и научно-методические меры, включающие в себя программы курсов повышения квалификации, графики открытых занятий, посещения занятий коллег, конференции, групповые дискуссии, супервизорские встречи, тренинги, коллективные и аттестационные мероприятия. В процессе реализации данного этапа каждый преподаватель в итоге имеет конкретный

план реализации своей индивидуальной траектории профессионального роста, который реализовывается в процессе *организационно-практического этапа* общей технологии педагогического проектирования.

Рассмотрим подробнее технологию реализации этих двух центральных этапов проектирования.

Результаты диагностико-поискового этапа позволяют определить приоритетные направления ближайшего профессионального роста преподавателя. Сроки реализации определяются исходя из результатов педагогического мониторинга. В нашем исследовании в течение всего формирующего эксперимента некоторые преподаватели прошли полный цикл индивидуальных траекторий, а другие – лишь один.

Проектирование индивидуальной траектории адаптивного типа осуществляется в соответствии с типовой программой, разработанной нами в рамках формирующего эксперимента.

Здесь следует уточнить, что название типа траектории как адаптивной подразумевает оказание помощи начинающему преподавателю в адаптации к профессиональной деятельности в конкретном образовательном учреждении среднего профессионального образования. Вместе с тем, категория «адаптация» понимается нами как более широкое, по сравнению с традиционной его трактовкой. В самом широком смысле слова адаптация означает активное вхождение преподавателя в педагогическую профессию, ее принятие со всем многообразием ее профессиональных функций, достижение позитивной профессиональной идентичности и формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Традиционно выделяют три основные фазы процесса профессиональной адаптации:

1. Фаза дезадаптации, которая, как правило, продолжается в течение трех первых месяцев работы;
2. Фаза неадаптации, или неадаптированности, длящаяся до одного года;

3. Фаза собственно адаптации, которая наступает после одного года работы.

В нашем исследовании в проектировании и реализации индивидуальной траектории профессионального роста приняли участие преподаватели, со стажем профессионально-педагогической деятельности от 1 года. В связи с этим, проектирование индивидуальной траектории адаптивного типа было нацелено в основном на участие в нем молодых преподавателей, имеющих и не имеющих базового педагогического образования, но со стажем профессионально-педагогической деятельности от 1 до 3-4-х лет. Проектирование осуществлялось, исходя из предложенной типовой Программы, служащей основой или базой для избирательного ее усвоения преподавателями (Таблица 11).

Таблица 11 — Типовая (примерная) Программа проектирования адаптивной траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Цель и задачи	Виды задач	Содержание задач
	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> - организация системы наставничества; - планирование работы информационно-методической службы; - разработка типовых (примерных) программ для проектирования индивидуальной траектории профессионального образования; - составление учебного графика непрерывного образования преподавателей; - разработка локальных нормативных актов, регулирующих деятельность по сопровождению профессионального роста преподавателей
Дидактические	<ul style="list-style-type: none"> - повышение компетентности преподавателей в вопросах организации учебного процесса колледжа; - повышение компетентности преподавателей в вопросах воспитания студентов колледжа; - повышение компетентности преподавателей в вопросах педагогического общения 	

	Развивающие	<ul style="list-style-type: none"> - формирование позитивного эмоционального состояния преподавателя при осуществлении трудовой деятельности; - развитие профессиональных ценностей и приоритетов; - развитие профессиональной идентичности преподавателя (соотнесение профессиональных и жизненных целей, планов и программ); - развитие способностей к самоуправлению и саморегуляции профессиональной деятельности; - развитие способности к обучению; - развитие креативности и готовности к инновациям
	Задачи профессионального взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого потенциала коллектива преподавателей; - создание системы обмена опытом преподавателей; - создание атмосферы взаимодоверия и взаимопомощи; - развитие у преподавателей навыков педагогического общения
Направления	Виды направлений	Содержание направления
	Информационное сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - информирование о системе курсов повышения квалификации; - информирование о научно-исследовательских проектах и о передовом опыте педагогической деятельности; - информирование о педагогических достижениях преподавателей колледжа; - информирование о графике открытых занятий и индивидуальных мастер-классов; - информирование о научных и научно-практических конференциях разного уровня
	Методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение единых требований к документации колледжа; - оказание помощи преподавателям в разработке учебных планов и программ учебных дисциплин; - обеспечение выполнения единых принципов построения учебных занятий; - определение приоритетных направлений развития педагогического коллектива; - оказание помощи преподавателям в их методической деятельности

	Научно-методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - помощь в выборе темы для самостоятельного научного исследования; - осуществление научного руководства научно-исследовательскими проектами и разработками; - оказание консультативной помощи в написании научных работ; - поддержка инновационных программ и разработок начинающих преподавателей; - поддержка
	Педагогическая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> - оказание помощи начинающим преподавателям в профессиональной адаптации; - предупреждение типичных ошибок молодого преподавателя; - оказание помощи преподавателем в преодолении педагогических трудностей; - формирование у преподавателей потребности в непрерывном образовании и обучении; - организация системы индивидуальных консультаций по индивидуальным запросам преподавателей
	Психологическая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> - снятие психологического напряжения преподавателя при реализации трудовых функций; - оказание помощи преподавателю в повышении своей самооценки; - оказание помощи преподавателю в актуализации профессионального и личностного самоопределения; - оказание помощи преподавателю в соотношении жизненных и профессиональных ценностей; - оказание помощи педагогическому коллективу в построении благоприятной и творческой атмосферы
Коллективные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Интерактивные лекции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Система внутренних организационных требований 2. Профессия «педагог»: ее содержание и трудовые функции 3. Типичные ошибки и затруднения молодого преподавателя 4. Актуальные проблемы среднего профессионального образования 5. Модернизация системы образования:

		проблемы и пути их решения 6. Современные требования к преподавателю – педагогу профессионального образования
	Экспресс-курсы	Школа начинающего преподавателя колледжа (программа прилагается)
	Научные и научно-практические конференции	Конференции, организуемые колледжем: 1. Актуальные проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования 2. Профессиональный рост преподавателя колледжа: проблемы и пути их решения
	Фестивали и конкурсы	1. Конкурс начинающего преподавателя 2. Фестиваль профессионально-педагогического мастерства
Групповые формы	Формы реализации	Тематика групповых форм реализации Программ
	Теоретические семинары	1. Структура и содержание современного учебного занятия 2. Требования ФГОС СПО и их реализация в колледже
	Методические семинары	1. Анализ учебного занятия. Виды занятия 2. Преподаватель – студент: проблемы взаимодействия
	Семинары-практикумы	1. Моя документация 2. Практикум разработки учебных программ и учебных планов 3. Практикум подготовки конспектов лекций 4. Практикум педагогического общения
	Учебные семинары	1. Современное состояние законодательства и правоприменения в практике деятельности организаций системы СПО 2. Методика преподавания профессиональных дисциплин в колледже
	Мастер-классы	1. Способы активизации познавательной деятельности студентов на учебном занятии 2. Инновационные технологии в образовательном процессе колледжа
	Ролевые игры	1. Конструирование учебного занятия в контексте ФГОС СПО 2. Создание ситуации успеха на учебном занятии в колледже
	Открытые занятия коллег	Занятия по графику (выбор в зависимости от анализа):
	Тренинги	1. Профессиональные страхи и их преодоление

		2. Тренинг профессиональной устойчивости 3. Профессиональный стресс 4. Тренинг понимания 5. Тренинг личностного роста 6. Тренинг профессионально-педагогической направленности 7. Тренинг уверенности в себе
Индивидуальные формы	Формы реализации	Тематика индивидуальных форм реализации Программ
	Индивидуальные консультации	1. Я – педагог 2. Мои трудовые обязанности 3. Нормативно-правовая база педагогической деятельности 4. Трудности адаптации 5. Мои профессиональные планы
	Изучение и анализ научной и научно-методической литературы	Список рекомендуемой литературы предлагается отдельно и включает в себя не только литературу по проблеме, отраженной в теме индивидуальной научно-исследовательской работы, но и методическую литературу по методике преподавания в колледжах
	Открытые занятия преподавателя	Определяет преподаватель с указанием даты и темы занятия, его формы: урок, лекция, практикум, семинар, лабораторная работа
	Моделирование педагогической деятельности	Составление конспектов учебных занятий, составление индивидуального плана деятельности преподавателя, моделирование учебной, методической, научно-исследовательской и воспитательной деятельности
	Самоанализ педагогической деятельности	Составление схемы рефлексивного анализа урока (лекционного, семинарского и практического занятия), ведение карты самоанализа

Типовая (примерная) Программа служит своего рода навигатором для проектирования преподавателем индивидуальной траектории своего профессионального роста и дорожной карты ее реализации.

В нашем эксперименте отклик у преподавателей, как начинающих, так и их наставников, вызвал учебный семинар, организованный на тему: «Конструирование учебного занятия в контексте ФГОС СПО» и проведенный в форме ролевой игры.

Перед началом игры формируются мини-группы, состоящие из начинающих и опытных преподавателей, которые, по данным предварительного исследования, проектируют траекторию своего профессионального роста по стимулирующему типу. Мини-группам предлагается придумать продолжение фразам: «Учебное занятие в колледже – это...» и «Я иду на учебное занятие, чтобы...». Придуманные ответы записываются на доске представителем каждой мини-группы, а затем обсуждаются на занятии, после чего преподаватели-наставники знакомят начинающих преподавателей с общепризнанными определениями форм учебных занятий в колледже, в сравнении с формами учебной деятельности в общеобразовательной школе и в вузе.

Основная часть занятия проходит в виде ролевой игры в конструировании из отдельных «конструкторов» учебного занятия. Такой «конструктор для сборки учебного занятия» предлагается не в готовом виде, а собирается самими участниками. При этом им предлагается придумать детали необычного конструктора по аналогии с музыкальной грамотой (семь нот) и техникой живописи (семь цветов). Каждый участник – начинающий преподаватель - играет роль определенного этапа учебного занятия. После проигрывания ролей с определенными задачами и способами их решения составляется общая схема учебного занятия. Очень важно здесь, чтобы такую схему составили молодые преподаватели самостоятельно, так как в заключительной части занятия эти схемы обсуждаются и корректируются.

Таким образом, в результате разработанного занятия, молодые преподаватели получают в активной форме требования к построению учебных занятий со студентами колледжа, отраженные в схеме написания его конспекта.

Эффективными в нашем эксперименте были и такие формы реализации спроектированной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, как семинары-практикумы, где в качестве ведущих были

преподаватели-наставники, а в качестве студентов – начинающие преподаватели.

Проектирование индивидуальной траектории активизирующего типа тоже осуществляется на основании своей типовой (примерной) программы (Таблица 12).

Таблица 12 — Типовая (примерная) Программа проектирования активизирующей траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Цель и задачи	Виды задач	Содержание задач
	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> - организация системы наставничества; - планирование работы информационно-методической службы; - разработка типовых (примерных) программ для проектирования индивидуальной траектории профессионального образования; - составление учебного графика непрерывного образования преподавателей; - разработка локальных нормативных актов, регулирующих деятельность по сопровождению профессионального роста преподавателей
	Дидактические	<ul style="list-style-type: none"> - повышение компетентности преподавателей в вопросах внедрения инновационных педагогических технологий; - повышение компетентности преподавателей в активизации мыслительной деятельности студентов колледжа; - повышение компетентности преподавателей в вопросах организации внеаудиторной деятельности студентов; - повышение компетентности преподавателей в вопросах организации педагогического взаимодействия всех субъектов образования
	Развивающие	<ul style="list-style-type: none"> - формирование индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя; - развитие творческого потенциала преподавателей; - активизация субъектной позиции преподавателя в своем профессиональном становлении; - развитие самостоятельности и творческой активности, настойчивости и стремления к

		<p>успеху у преподавателей;</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие педагогического мышления, когнитивных способностей преподавателей; - активизация жизненной и профессиональной позиции, развитие профессиональной мобильности и готовности к самоизменению и самосовершенствованию
	<p>Задачи профессионального взаимодействия</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого потенциала коллектива преподавателей; - создание системы обмена опытом преподавателей; - создание атмосферы взаимодоверия и взаимопомощи; - развитие у преподавателей навыков педагогического общения
Направления	Виды направлений	Содержание направления
	Информационное сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - информирование о системе курсов повышения квалификации; - информирование о научно-исследовательских проектах и о передовом опыте педагогической деятельности; - информирование о педагогических достижениях преподавателей колледжа и педагогов федерального и регионального уровней; - информирование о графике открытых занятий и индивидуальных мастер-классов; - информирование о научных и научно-практических конференциях разного уровня
	Методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение единых требований к документации колледжа; - оказание помощи преподавателям в разработке учебных планов и программ учебных дисциплин; - обеспечение выполнения единых принципов построения учебных занятий; - определение приоритетных направлений развития педагогического коллектива; - оказание помощи преподавателям в их методической деятельности
	Научно-методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - помощь в выборе темы для самостоятельного научного исследования; - осуществление научного руководства научно-исследовательскими проектами и разработками; - оказание консультативной помощи в написании

		<p>научных работ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - поддержка инновационных программ и разработок начинающих преподавателей; - поддержка
	Педагогическая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> - оказание помощи в формировании индивидуального стиля педагогической деятельности; - создание условий для активизации субъектной позиции в педагогическом взаимодействии преподавателей; - поддержка инициативности и активной позиции преподавателей в организации учебно-воспитательного процесса в колледже
	Психологическая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> - способствовать развитию самостоятельности и творческой инициативы преподавателей; - активизация когнитивных процессов преподавателей, развитие педагогического мышления; - повышение уровня стрессоустойчивости и уравновешенности преподавателей; - развитие творческой атмосферы в педагогическом коллективе
Коллективные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Интерактивные лекции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Субъект и субъектная позиция в педагогическом процессе 2. Педагогический потенциал: его структура и содержание 3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности: способы его формирования
	Экспресс-курсы	Школа педагогического мастерства
	Научные и научно-практические конференции	<p>Конференции, организуемые колледжем:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Актуальные проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования 2. Профессиональный рост преподавателя колледжа: проблемы и пути их решения
	Фестивали и конкурсы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конкурс на лучшую авторскую методическую разработку 2. Фестиваль «Педагогическая копилка»
Групповые формы		Тематика коллективных форм реализации Программ
	Сетевое педагогическое сообщество	Участие в заседаниях, вечерах и мероприятиях сетевого педагогического сообщества, консультирование и получение консультации у

	участников сообщества
Теоретические семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методическая деятельность преподавателя колледжа: теория и практика 2. Индивидуальные стили педагогической деятельности 3. Педагогический опыт: структура и способы формирования
Методические семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пути совершенствования преподавания учебных дисциплин 2. Порядок разработки авторской методической системы
Семинары-практикумы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конструирование модели активизации когнитивных процессов у студентов колледжа 2. Способы анализа современного рынка педагогических услуг 3. Методы проблемного и развивающего обучения и их реализация в колледже
Учебные семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение учиться у других 2. Дистанционные формы обучения в системе СПО 3. Технологии работы в инклюзивной ученической группе 4. Создание атмосферы творчества на занятиях в системе СПО
Мастер-классы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание на уроке творческой атмосферы 2. Педагогические технологии развития профессиональной мотивации студентов колледжа 3. Активизация мыслительной деятельности студентов на учебном занятии
Рольевые игры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Активизация субъектной позиции родителей студентов колледжа 2. Защита моего стиля педагогической деятельности 3. Конфликт со студентом: способы его предупреждения и решения
Открытые занятия коллег	Выбор осуществляется, согласно графику открытых занятий и взаимообмена педагогического опыта, обращается внимание на приобретение нового педагогического опыта в формировании индивидуального стиля педагогической деятельности
Тренинги	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тренинг рефлексивных способностей 2. Тренинг становления субъектной позиции

		3. Тренинг педагогического мышления 4. Тренинг активизации профессионального потенциала 5. Коммуникативный тренинг 6. Тренинг личностного роста
Индивидуальные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Индивидуальные консультации	Консультации по выполнению научно-исследовательской деятельности Методические консультации по совершенствованию образовательного процесса Творческие консультации по разработке своей методической системы и индивидуального стиля педагогической деятельности
	Научно-исследовательские проекты	Участие в групповом проекте либо выбор индивидуальной темы научно-исследовательской деятельности по проблемам профессионального образования
	Открытые учебные занятия	Определяет преподаватель с указанием даты и темы занятия, его формы: урок, лекция, ролевая игра, семинар, практикум, лабораторные работы
	Анализ научно-педагогической литературы	Составляется самим преподавателем из рекомендуемого списка, конспектируются работы, посвященные актуальной для преподавателя теме
	Рефлексивный анализ педагогической деятельности	Составление схемы рефлексивного анализа отдельного занятия, педагогической деятельности в целом, а также рефлексивного анализа своих профессиональных компетенций и качеств личности

Основной целью данной Программы является активизация профессионального потенциала преподавателей колледжа, имеющих опыт профессиональной деятельности, целью же типовой Программы проектирования стимулирующего типа индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является создание условий для реализации профессионально-педагогического потенциала (Таблица 13).

При проектировании активизирующей и стимулирующей траекторий профессионального роста особо следует уделить внимание активизации педагогического мышления преподавателей. Активизирующими методами здесь выступают:

- игровое моделирование, предполагающее проигрывание в реальном времени различных педагогических ситуаций и самостоятельный выбор способа их решения; в отличие от ролевых и деловых игр, игровое моделирование основано на самостоятельности и субъектности принимаемого и конструированного решения; сюжеты для игрового моделирования предлагают сами преподаватели из опыта своей педагогической деятельности;

- групповые дискуссии на теоретических семинарах и заседаниях методических объединений; в нашем исследовании для организации групповых дискуссий всем участникам раздавалась памятка, определяющая правила ведения дискуссии, которой каждый преподаватель должен был следовать. В процессе участия в групповых дискуссиях преподаватели не только обучались организовывать групповые дискуссии, но сами совершенствовали свое мастерство в педагогическом общении;

- игровые технологии и приемы активизации позиции преподавателей: техника «Инициатор», например, заключается в предложении преподавателям захватить внимание всех присутствующих на семинаре своих коллег; или проигрывание ролей слушателя, оригинала (того, кто не спорит, но время от времени осуществляет реплики, изменяющие ход дискуссии), деструктора, задача которого отыскивать аргументы, опровергающие все точки зрения спорящих сторон) и др.

Достижение основной цели проектирования стимулирующей траектории профессионального роста преподавателей осуществляется через реализацию и участие преподавателей, прежде всего, в наставнической деятельности, а также в создании своей педагогической мастерской (Табл. 13).

Таблица 13 — Типовая (примерная) Программа проектирования стимулирующей траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Цель и задачи	Виды задач	Содержание задач
	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> - организация системы наставничества; - планирование работы информационно-методической службы; - разработка типовых (примерных) программ для проектирования индивидуальной траектории профессионального образования; - составление учебного графика непрерывного образования преподавателей; - разработка локальных нормативных актов, регулирующих деятельность по сопровождению профессионального роста преподавателей
	Дидактические	<ul style="list-style-type: none"> - повышение компетентности преподавателей в вопросах педагогического мастерства и формирования самостоятельного опыта педагогической деятельности; - формирование у преподавателей системы компетенций, необходимых для осуществления научной, научно-методической и научно-исследовательской деятельности в области профессионального образования
	Развивающие	<ul style="list-style-type: none"> - развитие организованности, инициативности, ответственности преподавателей как наставников начинающих педагогов; - повышение педагогического мастерства преподавателей; - формирование стремления к передачи своего профессионального опыта; - развитие способности преподавателя применять на практике передовые идеи и передовой педагогический опыт
	Задачи профессионального взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого потенциала коллектива преподавателей; - создание системы обмена опытом преподавателей; - создание атмосферы взаимодоверия и взаимопомощи; - развитие у преподавателей навыков педагогического общения

	Виды направлений	Содержание направления
Направления	Информационное сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - информирование о системе курсов повышения квалификации; - информирование о научно-исследовательских проектах и о передовом опыте педагогической деятельности; - информирование о педагогических достижениях преподавателей колледжа; - информирование о графике открытых занятий и индивидуальных мастер-классов; - информирование о научных и научно-практических конференциях разного уровня
	Методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение выполнение единых требований к документации образовательного процесса колледжа; - помощь в выявлении актуальных проблем в образовательном процессе колледжа и в педагогической деятельности его преподавателей, в поиске и нахождении пути решения выявленных проблем; - проведение экспертизы и отбора авторских методических систем преподавателей колледжа
	Психологическая поддержка	<ul style="list-style-type: none"> - стимулирование активной позиции и профессионально-личностного развития преподавателей колледжа, совершенствования его педагогического мастерства и опыта его педагогической деятельности; - профилактика профессиональных деструкций, эмоционального выгорания и профессиональных деформаций личности; - оказание помощи в определении жизненных перспектив, жизненных планов и программ преподавателей
Коллективные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Интерактивные лекции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Многообразие методов и приемов организации процесса обучения в колледже 2. Способы индивидуального сопровождения профессионально-личностного развития студентов колледжа 3. Наставничество как форма активизации педагогической направленности преподавателей колледжа

	Экспресс-курсы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Школа педагогического мастерства 2. Актуальные педагогические проблемы в современной педагогике профессионального образования 3. Методология и методы научно-исследовательской деятельности
	Научные и научно-практические конференции	<p>Конференции, организуемые колледжем:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Актуальные проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования 2. Профессиональный рост преподавателя колледжа: проблемы и пути их решения
	Фестивали и конкурсы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конкурс на лучшую авторскую методическую разработку 2. Фестиваль «Педагогическая копилка» 3. Педагогический ринг
Групповые формы		Тематика коллективных форм реализации Программ
	Сетевое педагогическое сообщество	Участие в заседаниях, вечерах и мероприятиях сетевого педагогического сообщества, консультирование и получение консультации у участников сообщества
	Теоретические семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методическая деятельность преподавателя колледжа: теория и практика 2. Наставничество в структуре моей деятельности: все за и против 3. Педагогический опыт: структура и способы передачи молодым преподавателям
	Методические семинары	Методические семинары организуются самими преподавателями по темам, запланированным информационно-методической службой колледжа
	Психолого-педагогические семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Технологии ситуационного моделирования: процедура и правила организации 2. Способы организации педагогического диалога
	Проблемные семинары	<ol style="list-style-type: none"> 1. Современные педагогические технологии как средство повышения качества образования студентов колледжа 2. Практико-ориентированное образование в системе СПО: проблемы и их решения 3. Инновации в системе профессионального образования 4. Организация проектной и научно-исследовательской деятельности студентов колледжа

	Видеотренинги	Управление своим практическим опытом и профессиональным потенциалом педагога
	Методический мост	Организация педагогического диалога по педагогическим проблемам СПО
	Ярмарка педагогических идей	Защита авторских разработок, педагогических проектов, творческих сессий, обучающих семинаров для молодых преподавателей, организация обмена опытом, обсуждений авторских педагогических идей
	Тренинги	1. Коуч-сессии 2. Тренинг профессионального успеха 3. Тренинг профессионального общения в педагогическом сообществе 4. Авторитетность преподавателя и способы преодоления профессиональной зависти 5. Тренинг коммуникативных и организаторских способностей 6. Тренинг сплочения коллектива
Индивидуальные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Индивидуальные консультации	Консультации по выполнению научно-исследовательской деятельности Методические консультации по совершенствованию образовательного процесса Творческие консультации по разработке своей методической системы и индивидуального стиля педагогической деятельности
	Научно-исследовательские проекты	Участие в групповом проекте либо выбор индивидуальной темы научно-исследовательской деятельности по проблемам профессионального образования
	Открытые учебные занятия	Определяет преподаватель с указанием даты и темы занятия, его формы: урок, лекция, ролевая игра, семинар, практикум, лабораторные работы
	Анализ научно-педагогической литературы	Составляется самим преподавателем из рекомендуемого списка, конспектируются работы, посвященные актуальной для преподавателя теме
	Рефлексивный анализ	Составление схемы рефлексивного анализа отдельного занятия, педагогической деятельности в целом, а также осуществление рефлексии

В нашем эксперименте в колледжах были открыты авторские педагогические мастерские, определены время их посещения, время оказания педагогической поддержки и т.д.

Работа таких мастерских сопровождалась деятельностью информационно-методических служб, выполняющих функции сопровождения и поддержки.

Эффективным в нашем исследовании явился психолого-педагогический тренинг, проведенный в виде деловой игры. Суть игры состояла в следующем: все участники тренинга (15 преподавателей-наставников) делятся на три группы: эксперты, преподаватели и обучающиеся. Проигрываются ситуации отсутствия интереса к учебе студентов, отсутствие интереса и заинтересованности в успехе педагогической деятельности педагогов. В процессе разыгрывания типичных проблемных ситуаций формируется копилка педагогических проблем, в которую, по результатам проведенной игры, были выделены следующие проблемы:

- проблемы низкого уровня развития у преподавателя готовности к педагогической деятельности, его профессиональных компетенций;
- низкий уровень познавательных способностей и потребностей у студентов колледжа;
- отсутствие профессиональной направленности у преподавателя;
- отсутствие внутренней мотивации к обучению в колледже у студентов;
- недостаточны уровень сформированности коммуникативных способностей преподавателя;
- наличие стереотипного представления о педагогической деятельности.

По окончании игры участники разрабатывают примерный (типовой) план работы наставника и программу сопровождения профессионально-педагогической деятельности молодого преподавателя, где детально

обсуждаются не только мероприятия, организуемые наставниками, но и их последствия и вероятность достижения ожидаемого от них результата.

Типовая программа для проектирования преобразующей траектории профессионального роста преподавателей колледжа имеет иное содержание. Акцент здесь делается на способах и технологиях корректирующего воздействия служб информационно-методического сопровождения педагогической деятельности преподавателей колледжа (Таблица 14).

Таблица 14 — Типовая (примерная) Программа проектирования преобразующей траектории профессионального роста преподавателя колледжа

Цель и задачи	Виды задач	Содержание задач
	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> - организация системы наставничества; - планирование работы информационно-методической службы; - разработка типовых (примерных) программ для проектирования индивидуальной траектории профессионального образования; - составление учебного графика непрерывного образования преподавателей; - разработка локальных нормативных актов, регулирующих деятельность по сопровождению профессионального роста преподавателей
	Корректирующие	<ul style="list-style-type: none"> - преодоление профессионального кризиса преподавателя; - снижение уровня ригидности и авторитарности преподавателя; - помощь в адекватной оценке результатов своей профессиональной деятельности
	Развивающие	<ul style="list-style-type: none"> - развитие критичности личности преподавателей; - развитие профессиональных ценностей и приоритетов; - развитие профессиональной идентичности преподавателя (соотнесение профессиональных и жизненных целей, планов и программ); - развитие способностей к самоуправлению и саморегуляции профессиональной деятельности; - повышение уровня удовлетворенности педагогическим трудом

	Виды направлений	Содержание направления
Направления	Информационное сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - информирование о системе курсов повышения квалификации; - информирование о научно-исследовательских проектах и о передовом опыте педагогической деятельности; - информирование о педагогических достижениях преподавателей колледжа; - информирование о графике открытых занятий и индивидуальных мастер-классов; - информирование о научных и научно-практических конференциях разного уровня
	Методическое сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение процесса совершенствования методических умений преподавателей; - достижение единых методических требований
	Психологическое сопровождение	<p>Меры, ориентированные на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие критичности личности преподавателей; - развитие профессиональных ценностей и приоритетов; - развитие профессиональной идентичности преподавателя (соотнесение профессиональных и жизненных целей, планов и программ); - развитие способностей к самоуправлению и саморегуляции профессиональной деятельности; - повышение уровня удовлетворенности педагогическим трудом
Коллективные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Интерактивные лекции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Профессиональная деформация: причины, виды и формы проявления 2. Самооценка преподавателя и уровень притязаний: значимость в педагогической деятельности 3. Коммуникативная компетентность преподавателя: роль в педагогической деятельности
	Экспресс-курсы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Профилактика профессиональных деформаций 2. Школа педагогического мастерства 3. Актуальные педагогические проблемы в современной педагогике профессионального образования 4. Методология и методы научно-

		исследовательской деятельности
	Научные и научно-практические конференции	Конференции, организуемые колледжем: 1. Актуальные проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования 2. Профессиональный рост преподавателя колледжа: проблемы и пути их решения
	Фестивали и конкурсы	1. Конкурс на лучшую авторскую методическую разработку 2. Фестиваль «Педагогическая копилка» 3. Педагогический ринг
Групповые формы		Тематика коллективных форм реализации Программ
	Теоретические семинары	1. Конструктивное поведение в конфликтных ситуациях 2. Если студенты отказываются от участия в педагогическом процессе 3. Субъектная позиция студента как необходимое условие совершенствования педагогической деятельности 4. Инновационные методы в педагогической деятельности: причины неуспеха их внедрения
	Рефлексивные семинары	1. Умею ли я слушать? 2. Мои сильные и слабые стороны как преподавателя 3. Что необходимо знать об особенностях педагогической деятельности и его возможных последствиях 4. Педагогические способности: факторы и причины их блокирования 5. Успеваемость студентов зависит от меня
	Психолого-педагогические семинары	1. Призвание «Педагог» 2. Тайм-менеджмент 3. Профессиональное здоровье и стресс в педагогической деятельности
	Проблемные семинары	1. Проблема сохранения эмоционального равновесия в педагогической деятельности 2. Неуспеваемость студентов: причины во мне 3. Синдром эмоционального выгорания педагога: причины и факторы возникновения и развития и его влияния на качество образовательного процесса
	Видеотренинги	Тренинг успеха в профессиональной деятельности
	Методический	Моя авторская методическая система: ее

	мост	сущность и содержание
	Ярмарка педагогических идей	Защита авторских разработок, педагогических проектов, творческих сессий, обучающих семинаров для молодых преподавателей, организация обмена опытом, обсуждений авторских педагогических идей
	Тренинги	1. Профилактика педагогических конфликтов среди преподавателей 2. Тренинг самооценки преподавателя и уровня его притязаний, рефлексивных способностей
Индивидуальные формы	Формы реализации	Тематика коллективных форм реализации Программ
	Индивидуальные консультации	Мои проблемы и жизненные планы Мои достижения в педагогической деятельности Мои особенности эмоциональной сферы личности Способы саморегуляции педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом Консультации по выполнению научно-исследовательской деятельности Методические консультации по совершенствованию образовательного процесса Творческие консультации по разработке своей методической системы и индивидуального стиля педагогической деятельности
	Научно-исследовательские проекты	Участие в групповом проекте либо выбор индивидуальной темы научно-исследовательской деятельности по проблемам профессионального образования
	Открытые учебные занятия	Определяет преподаватель с указанием даты и темы занятия, его формы: урок, лекция, ролевая игра, семинар, практикум, лабораторные работы
	Анализ научно-педагогической литературы	Составляется самим преподавателем из рекомендуемого списка, конспектируются работы, посвященные актуальной для преподавателя теме
	Рефлексивный анализ	Составление схемы рефлексивного анализа отдельного занятия, педагогической деятельности в целом, а также осуществление рефлексии

Составление типовой программы опирается на выявленные в научных исследованиях знания о закономерности возникновения и развития профессиональных деформаций педагогов. Одна из закономерностей

заключается в том, что, как правило, признаки деформаций не рефлексированы самими педагогами. В связи с этим центральными в таких программах являются рефлексивные семинары и тренинги рефлексивных способностей. Именно педагогическая рефлексия становится эффективным средством коррекции эмоционального выгорания педагогов.

В нашем эксперименте рефлексивные тренинги и семинары проходили с использованием интерактивных методов.

Например, на одном из занятий преподавателям предлагалось записать 10 ассоциаций со словосочетанием «моя работа». Затем предлагается написать такое же количество ассоциаций теперь уже со словами из ассоциативного ряда (в бланке упражнений это первая и соответственно вторая колонки). Постепенное группирование ассоциаций приводит преподавателей к осознанию роли и места своей работы в жизнедеятельности в целом. Так, происходит осознание преподавателем сущности своего представления о работе в должности преподавателя колледжа. Эффективным также явилось упражнение «Мой профессиональный путь», разработанное нами для рефлексивных занятий. Согласно условиям упражнения, преподаватели должны были изобразить себя в начале профессионального пути, а потом – через много лет (у кого 5, у кого – 10 и более). Обсуждение двух образов происходит индивидуально.

Эффективны также были такие упражнения, как «Кто Я?», «Напиши обо мне», «Письмо себе в будущее» и пр., способствующие развитию рефлексии и адекватной самооценки преподавателей.

В процессе формирующего эксперимента наибольший отклик у преподавателей получили такие программы дополнительного профессионального образования, как «Эвристические методы в учебной деятельности студентов», «Технологии активизации познавательной деятельности студентов колледжа», «Профориентационные игры в процессе обучения студентов в колледже», тренинги «Тропинка к своему «Я», деловая игра «Веревочный курс» и др.

Индивидуальные консультации с наставниками и/или с сотрудниками ИМС по подготовке преподавателей к открытым занятиям, к творческим конкурсам, к открытию авторского мастер-класса способствовали не только достижению индивидуальных целей, сформулированных на этапе моделирования траектории своего профессионального роста, но и обеспечивали устойчивость потребности преподавателей в саморазвитии и самосовершенствовании.

На *аналитико-прогностическом этапе* (анализ достигнутых результатов, прогнозирование дальнейшего профессионального роста) оценивается динамика профессионального развития преподавателей, в результате чего технология проектирования индивидуальной траектории их профессионального роста получает новый цикл, только уже с новыми ближними и отдаленными целями.

3.3 Результаты мониторинга профессионального роста преподавателей колледжа

Для педагогического эксперимента были сформированы две исследовательские группы. Экспериментальная и контрольная группы подбирались на основе результатов констатирующего эксперимента с целью уравнивания исходных данных о готовности и способности преподавателей колледжей с разным уровнем педагогического стажа и в зависимости от имеющегося у них педагогического опыта и профильного образования.

Экспериментальная и контрольная группы состояли из 65 преподавателей.

В конце формирующего эксперимента, длившегося в течение четырех лет, были проведены контрольные замеры по показателям внешнего и внутреннего критериев профессионального роста преподавателей, составивших экспериментальную и контрольную группы.

Во-первых, было выявлено, что в экспериментальной группе значительно увеличилась социальная активность преподавателей, их профессиональная мобильность, что значительно возросла потребность многих из них в совершенствовании своих педагогических умений и профессиональных компетенций. Об этом свидетельствуют количественные показатели динамики профессиональной мобильности и активности преподавателей экспериментальной группы. Если до начала эксперимента большинство преподавателей проходили курсы повышения квалификации в среднем 1 раз в 2,5 года, то к концу эксперимента более 50% преподавателей освоили программы дополнительного профессионального образования в количестве 5,5, что подтверждает многократное увеличение количества освоенных программ ДПО.

К концу эксперимента увеличились показатели посещаемых преподавателями экспериментальной группы и открытых занятий своих коллег, и проведенных ими мастер-классов, и конференций, в которых многие из них участвовали (Таблица 15).

Анализ количественных показателей профессионального роста показал, что в течение формирующего эксперимента значительно выросла профессиональная мобильность преподавателей, проявляющаяся в их инициативности и участии в методических семинарах, в мероприятиях, организованных информационно-методической службой колледжа, в организации и проведении индивидуальных и авторских мастер-классов, демонстрирующих их педагогическое мастерство и индивидуальные достижения в преподавании учебных дисциплин. Увеличение количества посещаемых преподавателями экспериментальной группы открытых учебных занятий своих коллег свидетельствует о возросшем их интересе к педагогическому опыту, об их стремлении перенять этот опыт, сформировать у себя индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Таблица 15 — Сравнительный анализ количественных показателей внешнего критерия профессионального роста преподавателей колледжа до и после эксперимента (абсолютные значения)

Количественные показатели	До эксперимента за три года	В процессе эксперимента (за три года)
Количество освоенных Программ ДПО (курсы повышения квалификации) в расчете на 1 преподавателя	1,5	5,5
Количество посещаемых открытых учебных занятий в 1 учебный год (из расчета на 1 преподавателя)	1,82	10,5
Количество научно-практических конференций разного уровня, в которых принимали участие преподаватели (из расчета на 1 преподавателя)	0,40	6,5
Количество мастер-классов, проведенных преподавателями (из расчета на 1 преподавателя)	0,62	6,0
Количество подготовленных преподавателями и опубликованных научных и научно-методических работ (из расчета на 1 преподавателя)	0,12	12,5
Количество методических семинаров, проведенных преподавателями (из расчета на 1 преподавателя)	0,52	3,0
Количество поощрений, наград (из расчета на 1 преподавателя)	0,38	1,06

Интерес заслуживают результаты сравнения качественных показателей внешнего критерия, зафиксированные к концу эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Было выявлено, что в экспериментальной группе значимо выросли показатели как успеваемости студентов по преподаваемым педагогами дисциплинам, так и показатели их познавательной активности и отношения к преподавателю (Таблица 16).

Достоверно значимые различия были обнаружены между экспериментальной и контрольной группами в показателях академической успеваемости студентов по преподаваемым педагогами учебным дисциплинам в конце формирующего эксперимента. В начале эксперимента таких различий зафиксировано не было, тогда как в конце эксперимента было выявлено, что студенты, обучающиеся у преподавателей экспериментальной группы имеют значимо выше, чем студенты, обучающиеся у преподавателей контрольной группы, показатели

успеваемости по учебным дисциплинам. Различия выявлены на уровне $< 0,05$. Данный факт позволяет нам говорить, что реализация разработанной модели проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа способствовали повышению качества педагогической деятельности преподавателей экспериментальной группы.

Таблица 16 — Результаты сравнительного анализа успеваемости и отношения студентов к преподавателям экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

Качественные показатели внешнего критерия профессионального роста преподавателя	До эксперимента				После эксперимента			
	ЭГ	КГ	t	p	ЭГ	КГ	t	p
Академическая успеваемость	3,4±0,3	3,5±0,4	0,54	>0,05	4,6±0,4	3,4±0,4	2,14	<0,05
Познавательная активность	3,2±0,3	3,1±0,3	0,36	>0,05	4,7±0,4	3,3±0,3	2,65	<0,01
Гностический критерий отношения	3,5±0,4	3,6±0,4	0,43	>0,05	4,8±0,5	3,5±0,4	2,21	<0,05
Эмоциональный критерий	3,3±0,3	3,3±0,3	0,00	>0,05	4,5±0,5	3,2±0,3	2,06	<0,05
Интерактивный (поведенческий) критерий	3,0±0,3	3,2±0,3	0,42	>0,05	4,3±0,4	3,1±0,3	2,00	<0,05

Наибольшую информативность несут показатели познавательной активности студентов. В начале эксперимента такие показатели как в экспериментальной группе, так и в контрольной, находились в диапазоне низких значения (3,1 - 3,2) и не отличались друг от друга на достоверном уровне различий. В конце эксперимента среднегрупповые показатели познавательной активности студентов, обучающихся у преподавателей экспериментальной группы, значительно выросли и составили 4,7 балла, по данным экспертных оценок. Необходимо указать, что экспертное оценивание осуществляли педагоги других учебных дисциплин, не вошедшие ни в экспериментальную, ни в контрольную группы. В период оценивания многие педагоги отмечали достаточно высокий уровень познавательной активности студентов, их стремление к получению новых знаний, ответственное

отношение к учебе, к выполнению самостоятельных работ. Данный факт свидетельствует об эффективности разработанных нами педагогических мер по сопровождению профессионального роста преподавателей колледжа.

Особо необходимо остановиться на изменениях, касающихся вопроса отношения студентов к преподавателям. Оценку производили разные студенты, так как за три года студенческие группы изменились. Данный факт может говорить о наличии в экспериментальных данных определенной доли условности. Вместе с тем, уровень различий между экспериментальной и контрольной группами, зафиксированный в конце эксперимента, свидетельствует об эффективности разработанных нами педагогических мер, ориентированных на совершенствование системы информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа.

В экспериментальной группе значимо выросли показатели оценки студентами педагогической компетентности преподавателей. К концу эксперимента большинство из студентов считали, что их преподаватель – «мастер своего дела», что его знания учебной дисциплины отличается своей глубиной и всесторонностью. Их среднегрупповая оценка составила 4,8 балла, что говорит о достаточно высоком уровне принятия студентами преподавателя как человека, безукоризненно знающего свой предмет, что не может не вызывать чувство уважения к преподавателю.

Что касается оценки студентами личностных качеств преподавателя, то здесь наблюдается та же позитивная динамика. Студенты, обучающиеся у преподавателей экспериментальной группы, в конце эксперимента в большей степени, чем их сверстники, обучающиеся у преподавателей контрольной группы, продемонстрировали склонность и готовность к принятию преподавателей как личностей, характеризующихся позитивными качествами: добротой, отзывчивостью, человечностью в сочетании с принципиальностью, ответственностью и справедливостью.

В лучшую сторону изменились и показатели оценки студентами реального взаимодействия с преподавателями колледжа, включенными в экспериментальную группу. Большинство студентов соглашались с такими утверждениями, как «Преподаватель всегда может дать разумный совет», «Преподаватель всегда понимает настроение студентов» и др.

Таким образом, достоверно значимые различия между контрольной и экспериментальной группами были выявлены в конце эксперимента по показателям академической успеваемости студентов ($t = 2,14$, $p < 0,05$), уровня их познавательной активности ($t = 2,65$, $p < 0,01$), а также их оценки знаний и общей эрудированности преподавателей ($t = 2,21$, $p < 0,05$), отношения к ним как к личности ($t = 2,06$, $p < 0,05$) и как к преподавателю ($t = 2,00$, $p < 0,05$).

В наибольшей степени в экспериментальной группе изменились показатели внутреннего критерия профессионального роста преподавателей колледжа.

Необходимо отметить, что реализация разработанных модели и технологии педагогического проектирования, осуществляемого в колледже информационно-методической службой, способствовала повышению уровня развития у преподавателей экспериментальной группы дидактических, методических и коммуникативных педагогических умений, о чем свидетельствуют результаты итогового педагогического эксперимента (Рисунок 28).

В начале эксперимента в экспериментальной группе, как и в контрольной, дидактические умения преподавателей характеризовались в основном средним или ниже среднего уровнями развития дидактических умений, отражающих их способность к организации и осуществлению управления учебной деятельностью студентов: умений заинтересовать всех студентов содержанием учебного занятия, организовать их самостоятельную работу, применять инновационные методы обучения и др. Среднегрупповой балл по данному показателю в начале эксперимента как в контрольной, так и

в экспериментальной группе варьировался в диапазоне от 34,46 до 35,06 баллов: между контрольной и экспериментальной группами не было достоверных различий по данному показателю ($p > 0,05$).

В конце эксперимента в экспериментальной группе среднегрупповой показатель уровня развития у преподавателей колледжа дидактических умений вырос на 24,86 баллов и составил 59,32 балла, что соответствует среднему и выше среднего уровням их развития (Рисунок 28).

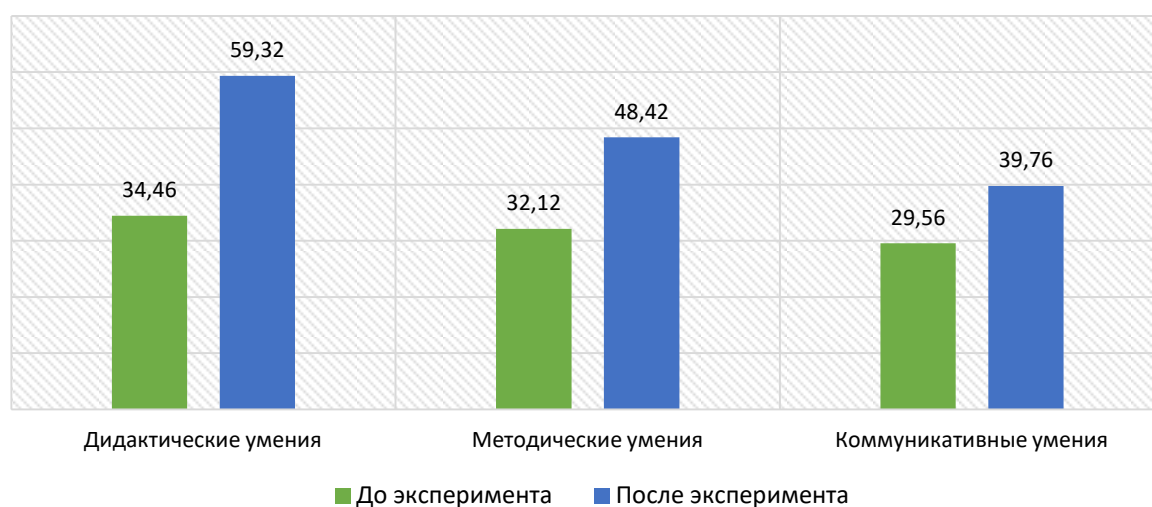


Рисунок 28 — Результаты исследования уровня развития педагогических умений преподавателей экспериментальной группы до и после эксперимента (среднегрупповой балл)

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей уровня развития у преподавателей колледжа, составивших экспериментальную группу, до и после эксперимента свидетельствуют о том, что проектирование и реализация индивидуальной траектории их профессионального роста способствовали значимым позитивным изменениям в показателях уровня развития не только дидактических ($t = 4,20$; $p < 0,001$), но и методических ($t = 3,21$; $p < 0,01$) и коммуникативных ($t = 2,12$; $p < 0,05$) умений, причем, различия выявлены на высоком уровне значимости.

В контрольной группе такой позитивной динамики выявлено не было (Рисунок 29). Несмотря на несколько увеличенные среднегрупповые показатели дидактических, методических и коммуникативных умений, зафиксированные в контрольной группе в конце эксперимента, достоверных различий в данных показателях до и после эксперимента, выявлено не было, в связи с чем мы можем с уверенностью говорить о том, что в целях повышения эффективности информационно-методического сопровождения профессионального роста преподавателей колледжа целесообразно использовать модель, технологию и программы проектирования индивидуальной траектории для каждого преподавателя.

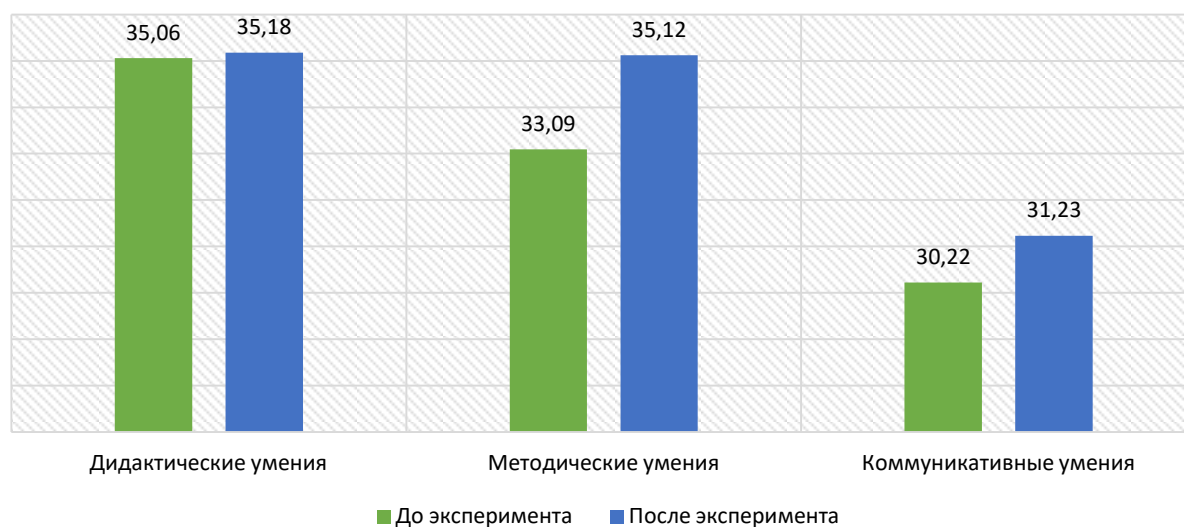


Рисунок 29 — Результаты исследования уровня развития педагогических умений преподавателей контрольной группы до и после эксперимента (среднегрупповой балл)

В зависимости от тематики курсов повышения квалификации, учебных и методических семинаров, индивидуальных консультаций, групповых дискуссий, конференций, Круглых столов и других форм реализации индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, изменялись и показатели конкретных педагогических умений.

Среди дидактических умений следует отметить, прежде всего, умения реализовывать индивидуальный подход на занятии, устанавливать

междисциплинарные связи, планировать и проводить групповые дискуссии, деловые игры, использовать на занятии инновационные методы обучения, умения заинтересовать всех студентов содержанием учебного занятия, адаптировать учебный материал и пр. (Таблица 17).

Таблица 17 — Результаты исследования уровня развития у преподавателей экспериментальной группы педагогических умений до и после эксперимента (средний балл)

Педагогические умения	Экспертная оценка (ЭО)/самооценка (СО)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭО	СО	ЭО	СО
1	2	3	4	5
Дидактические умения				
Умения формулировать цели учебного занятия и информировать о них студентов	2,52	2,41	2,98	2,82
Умения выделять главное в учебном материале занятия	1,92	2,60	2,76	2,92
Умения доходчиво объяснять новый учебный материал	1,24	1,52	2,96	2,92
Умения заинтересовать всех студентов содержанием занятия	1,74	1,86	2,96	2,92
Умения организовывать самостоятельную работу студентов	1,82	1,28	2,88	2,69
Умения использовать инновационные методы на занятии	0,91	0,66	2,52	2,48
Умения реализовывать индивидуальный подход на занятии	0,88	1,24	2,44	2,48
Умения устанавливать междисциплинарные связи	0,78	0,56	2,16	2,24
Умения планировать и организовывать творческие работы студентов	1,22	1,84	2,69	2,72
Умения развивать логическое мышление обучающихся	1,43	1,64	2,64	2,72
Умения развивать познавательные интересы обучающихся	0,96	0,78	2,44	2,66
Умения планировать и проводить групповые дискуссии	1,33	1,98	2,94	2,68
Умения планировать и проводить деловые игры	1,89	1,38	2,92	2,28
Умения развивать учебную активность студентов на занятии	0,62	1,54	2,44	2,64

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5
Умения управлять дисциплиной студентов на занятии	1,14	2,28	2,89	2,92
Умения адаптировать учебную информацию к уровню знаний студентов	1,96	2,24	2,54	2,33
Способность овладеть вниманием всех обучающихся	1,86	1,14	2,18	2,02
Умения использовать рациональные средства обучения	1,45	2,14	2,98	2,92
Умения адекватно оценивать достижения студентов	1,92	2,32	3,00	3,00
Умения оказывать влияние на умственное развитие студентов	1,46	1,52	2,24	2,46
Умения планировать и проводить разные виды лекций	1,16	2,38	2,86	3,00
Умения получать «обратную связь» от студентов	0,74	1,09	2,58	2,64
Методические умения				
Умения подбирать учебную литературу	1,96	2,16	2,82	2,79
Умения составлять конспекты учебных занятий, опорные схемы	1,44	1,98	2,58	2,64
Умения планировать систему учебных занятий	0,56	1,72	2,54	2,56
Умения анализировать учебно-программную документацию	1,26	1,67	2,62	2,72
Умения разрабатывать и проектировать наглядные средства обучения	1,78	2,82	2,88	2,92
Умения разрабатывать учебные пособия	0,56	0,98	2,24	2,02
Умения проводить экспертизу методического обеспечения учебной дисциплины	0,24	0,77	2,00	2,00
Умения проводить экспертизу методического сопровождения учебных программ	0,24	0,58	1,96	1,72
Умения подготовить доклад на научно-методическую конференцию	1,32	1,74	2,64	2,76
Умения подготовить презентации для лекций	1,86	1,96	3,00	2,98
Умения самостоятельно разрабатывать ФОСы	0,89	1,18	2,54	2,68
Умения классифицировать и систематизировать методические явления	0,82	1,32	2,08	2,33

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5
Умения разрабатывать свою методическую систему обучения	0,34	1,72	2,00	2,54
Умения разрабатывать свою методическую систему воспитания	0,42	1,18	2,28	2,24
Умения отбирать методы воспитания	1,96	2,38	2,98	2,98
Умения планировать учебную и учебно-производственную деятельность студентов	1,88	2,16	2,84	2,62
Умения отбирать инновационные методы и педагогические технологии в соответствии с целями	1,24	1,68	2,93	2,77
Умения применять передовой педагогический опыт на практике	1,02	2,22	2,32	2,62
Умения разрабатывать методическое обеспечение внеаудиторной деятельности студентов	1,58	1,42	2,54	2,72
Коммуникативные умения				
Умения передавать учебную информацию	1,98	2,02	2,78	2,82
Владение вербальными и невербальными средствами общения	2,08	2,34	2,82	2,68
Умения слушать и слышать студента	1,77	2,12	2,64	2,56
Умения организовывать и вести педагогический диалог	0,76	1,97	2,65	2,80
Умения выявлять скрытые мотивы студентов в процессе межличностного взаимодействия с ним	1,06	1,64	2,80	2,92
Умения адекватно воспринимать и оценивать эмоциональное состояние обучающегося	1,14	1,94	2,87	2,79
Умения произвести от себя благоприятное впечатление	2,08	1,33	2,84	2,32
Умения прогнозировать перспективы межличностного взаимодействия со студентами	1,88	2,12	2,89	2,92
Умения адекватно воспринимать индивидуальное своеобразие личности студента	1,98	2,22	2,54	2,62

Продолжение таблицы 17

1	2	3	4	5
Умения использовать все многообразие форм, средств, методов и приемов в воспитательных целях	1,38	2,18	2,64	2,52
Умения оказывать влияние на студентов, «вести их за собой»	1,96	1,83	2,82	2,86
Умения устанавливать благоприятный климат в учебной группе студентов	0,67	1,43	2,66	2,92
Умения управлять межличностными конфликтами	0,34	0,96	2,98	2,82
Умения управлять своим эмоциональным состоянием	1,57	0,63	2,67	2,13
Умения управлять механизмами коммуникативного воздействия (заражение, внушение, убеждение и др.)	1,94	2,06	2,94	2,66

Одним из значимых достижений реализации разработанных педагогических мер является показатель сформированности у преподавателей экспериментальной группы готовности к саморазвитию и самообразованию (Таблица 18).

Таблица 18 — Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей степени выраженности стремления к саморазвитию у преподавателей экспериментальной группы до и после эксперимента

Показатели (шкалы опросника В.В. Бойко)	До эксперимента ($M \pm m$)	После эксперимента ($M \pm m$)	p
Стремление к саморазвитию	30,24 ± 3,22	42,36 ± 4,12	< 0,01
Самооценка качеств саморазвивающейся личности	11,49 ± 1,16	18,46 ± 1,78	< 0,001
Оценка возможности самореализации в педагогической деятельности	9,84 ± 1,14	17,38 ± 1,69	< 0,001

Условные обозначения: M – среднее арифметическое; m – репрезентативная ошибка; p – уровень значимости различий

Одним из значимых показателей эффективности разработанной модели проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа и содержательно-технологического обеспечения информационно-методического сопровождения ее реализации является

показатель готовности преподавателей к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Результаты итогового этапа педагогического эксперимента позволяют нам прийти к заключению об эффективности проделанной опытно-экспериментальной работы.

Так, в начале эксперимента значимых различий между группами в процентном распределении преподавателей по уровню сформированности у них готовности к непрерывному самообразованию и саморазвитию зафиксировано не было (Рисунок 29). Причем, многие преподаватели как экспериментальной, так и контрольной групп характеризовались достаточно низким уровнем сформированности такой готовности.

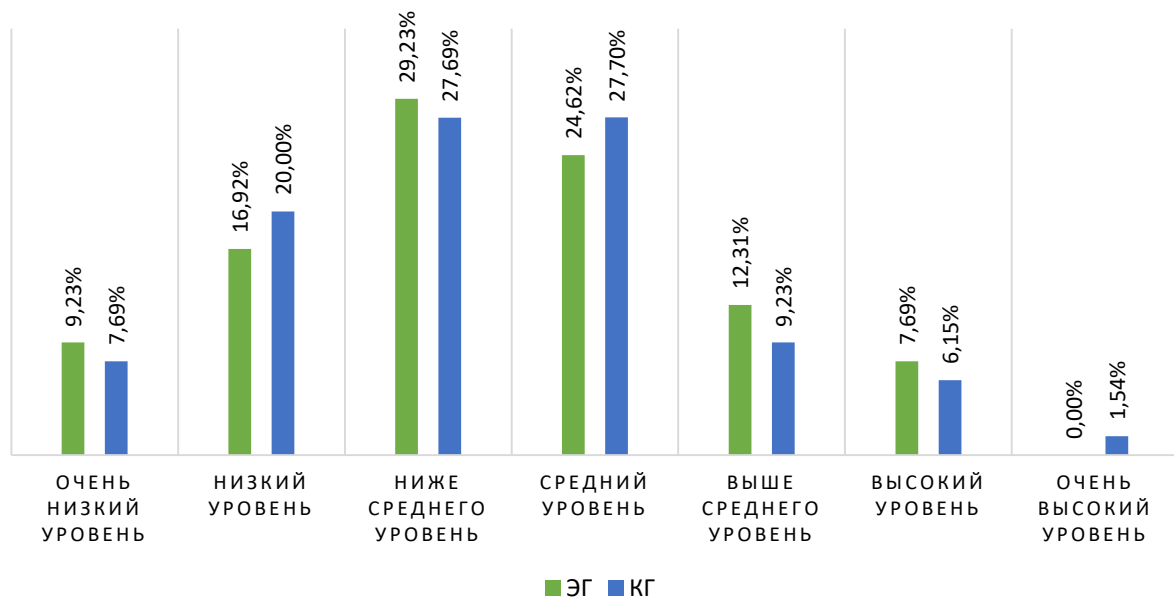


Рисунок 29 — Распределение преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровню сформированности готовности к самообразованию до эксперимента (%)

Было выявлено, что большинство преподавателей как экспериментальной (29,23%), так и контрольной (27,69%) групп на начало эксперимента формально относились к мероприятиям, предпринимаемым информационно-методической службой колледжа по сопровождению их профессионального развития и профессионального роста. Для них

характерно было отсутствие интереса в предлагаемых мероприятиях, стремление к выполнению требований администрации колледжа к обязательному периодическому прохождению курсов повышения квалификации, проведению открытых занятий, посещению занятий своих коллег. Низкий уровень сформированности готовности к самообразованию был зафиксирован у 16,92% преподавателей экспериментальной группы и у 20,00% - контрольной. Высокий же уровень сформированности интересующей нас готовности характерен был в начале эксперимента только для 7,69% преподавателей экспериментальной группы и 6,15% - контрольной.

Помимо этого, сравнительный анализ среднегрупповых показателей, зафиксированных по каждому критерию готовности к самообразованию в экспериментальной и контрольной группами до эксперимента, показал отсутствие каких-либо отличий (Рисунок 30).

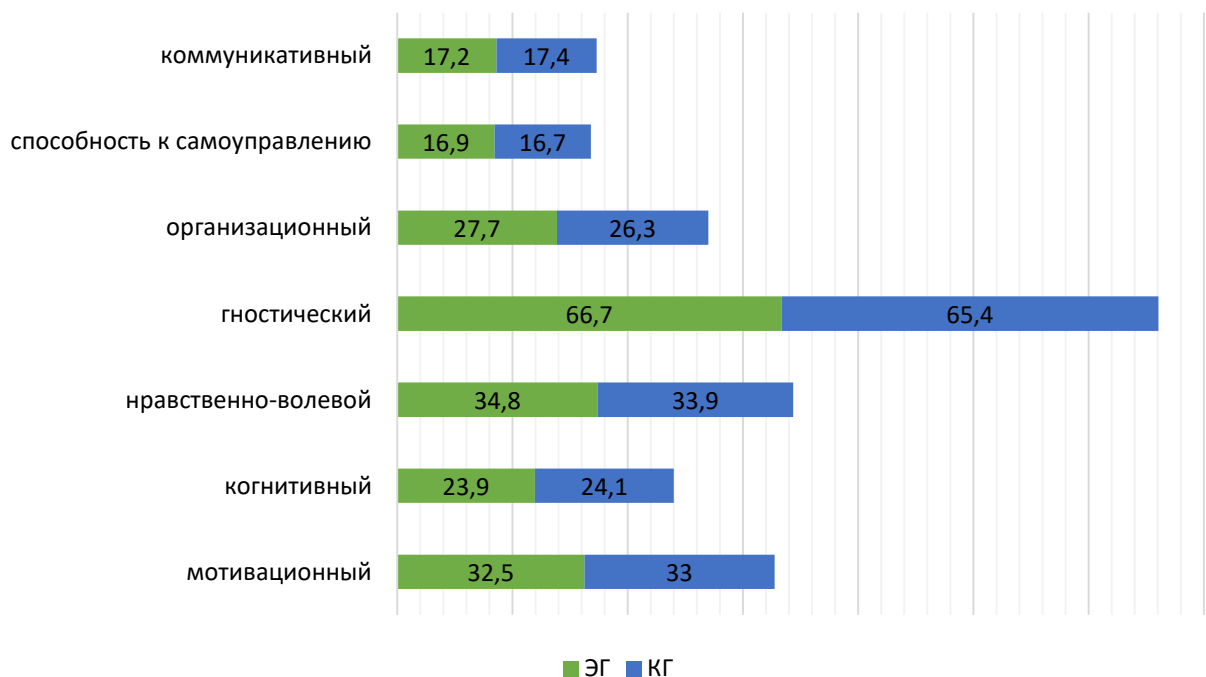


Рисунок 30 — Результаты исследования уровня выраженности у преподавателей экспериментальной и контрольной групп каждого критерия парциальной готовности к самообразованию до эксперимента (%)

После эксперимента между двумя исследовательскими группами были выявлены достаточно весомые различия в процентном распределении преподавателей колледжа по уровню сформированности у них готовности к самообразованию и саморазвитию (Рисунок 31).

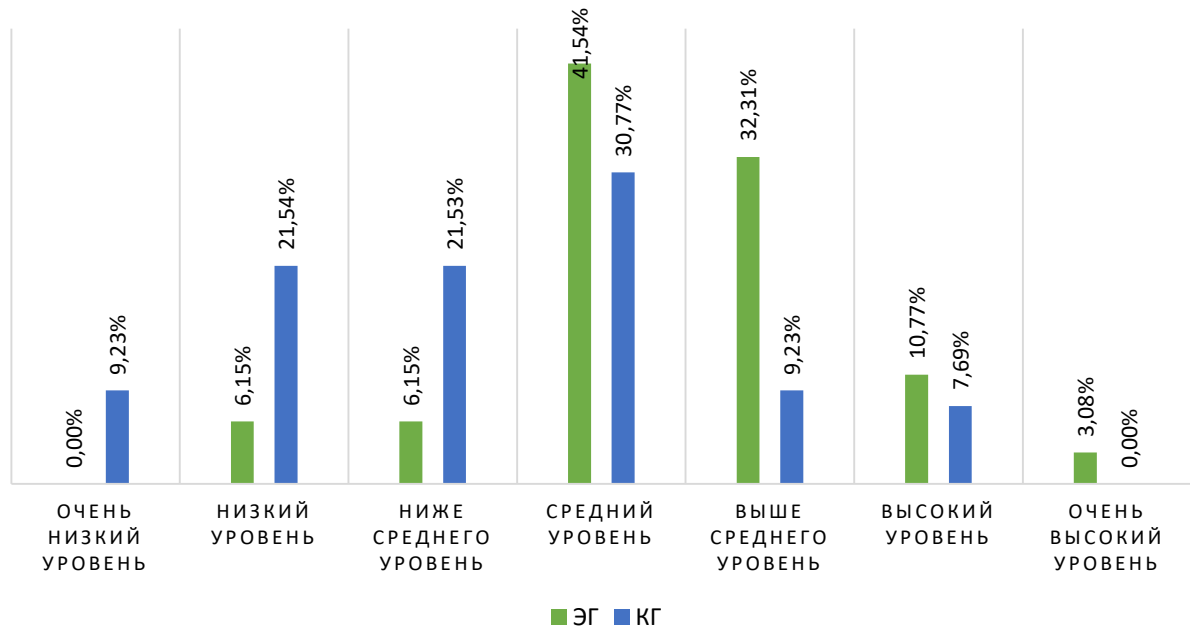


Рисунок 31 — Распределение преподавателей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровню сформированности готовности к самообразованию после эксперимента (%)

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что в конце эксперимента между экспериментальной и контрольной группами существуют достоверно значимые различия в процентном распределении преподавателей колледжа по уровню сформированности у них готовности к самообразованию и саморазвитию. При этом, различия характеризуются более высоким уровнем сформированности готовности у преподавателей экспериментальной группы.

К концу эксперимента в экспериментальной группе значительно вырос процент тех преподавателей, кто характеризуется достаточно высоким уровнем сформированности готовности к самообразованию и саморазвитию, что свидетельствует об их стремлении стать субъектом своего собственного

развития и своей профессиональной карьеры. 32,31% преподавателей экспериментальной группы продемонстрировали в конце эксперимента высокую готовность к продолжению своего обучения, готовность к работе над собой, стремление непрерывно повышать свой уровень профессионального мастерства, педагогических умений, желание стать настоящим профессионалом в педагогической деятельности.

В большей степени, чем преподаватели контрольной группы, они стремятся пополнить свой багаж знаний новыми сведениями о закономерностях и принципах построения педагогического процесса (когнитивный критерий), об инновациях педагогической деятельности (Рисунок 32).

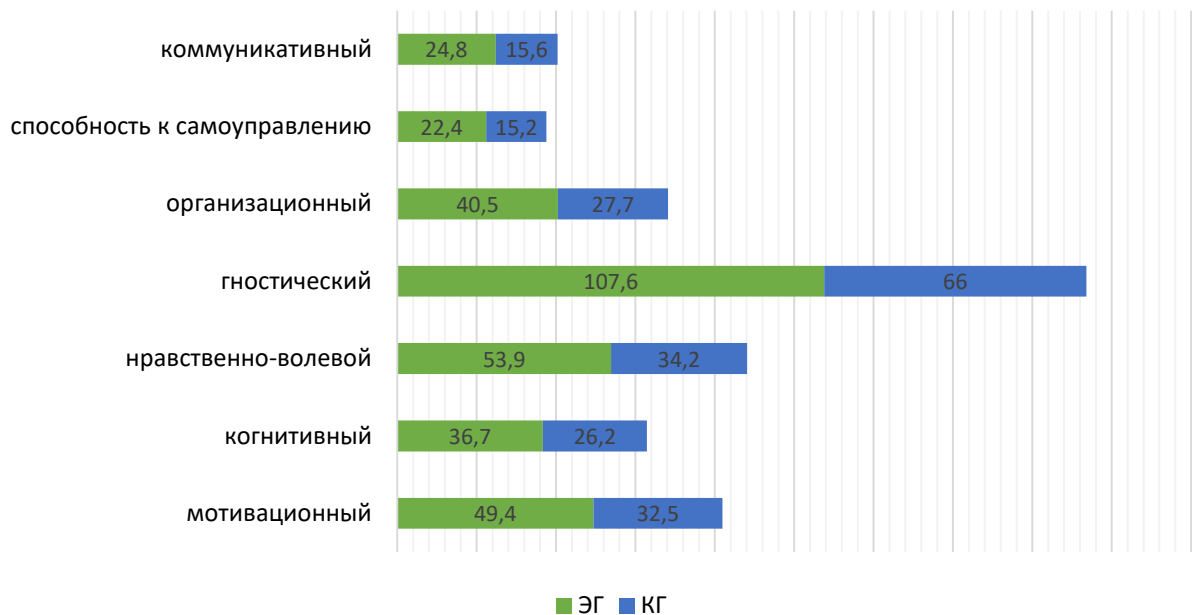


Рисунок 32 — Результаты исследования уровня выраженности у преподавателей экспериментальной и контрольной групп каждого критерия парциальной готовности к самообразованию после эксперимента (%)

В экспериментальной группе значительно выросли показатели нравственно-волевого и организационного компонентов готовности к самообразованию и саморазвитию. Большинство преподавателей экспериментальной группы к концу эксперимента осознавали свою

потребность в совершенствовании своей личности, в развитии у самих себя нравственно-волевых качеств, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что мониторинг готовности преподавателей к непрерывному самообразованию проводился в течение всего педагогического эксперимента. Динамика изменения обозначенного показателя в экспериментальной и контрольной группах подтверждает эффективность разработанных модели, технологии и содержательно-технологического их обеспечения (Рисунок 33).

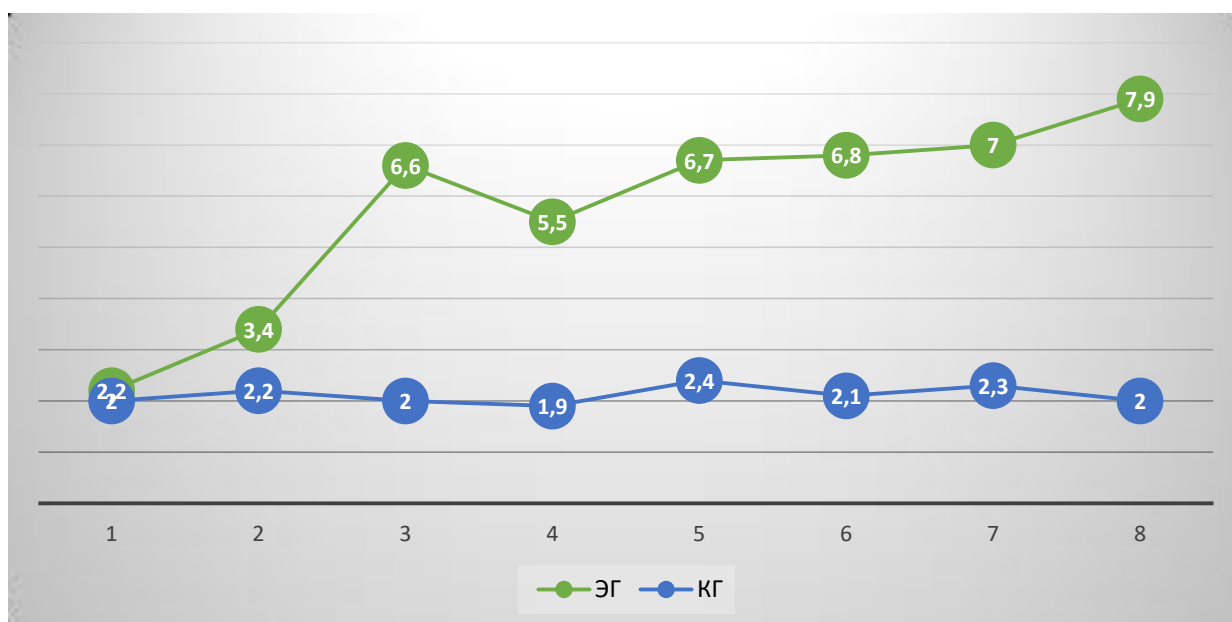


Рисунок 33 — Динамика готовности преподавателей колледжа к саморазвитию (средний балл)

После третьего замера резко выросли показатели уровня готовности преподавателей к работе над собой, над своим преобразованием, что означает увеличение у них мотивации к саморазвитию и непрерывному самообразованию. В течение всего эксперимента данные показатели находились на достаточно высоком уровне, что, на наш взгляд, предопределило успешную реализацию разработанной модели и технологии педагогического проектирования.

Таким образом, результаты итогового эксперимента свидетельствуют о том, что педагогический эксперимент дал положительные результаты, что подтверждает гипотезы, выдвинутые перед проведением комплексного исследования.

Выводы по главе 3

В результаты экспериментального исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. Эффективное педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа осуществляется в процессе реализации целостной модели, отражающей цели, задачи проектирования (целевой компонент), его основные принципы (методологический компонент), технологию и содержание этапов (процессуально-содержательный компонент), критерии и способы оценки (критериально-оценочный компонент).

2. Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа представляет собой поэтапную реализацию:

- мотивационно-установочного (формирование, развитие внутренних мотивов профессионального роста, установки на самореализацию в педагогической деятельности),

- диагностико-поискового (диагностика особенностей профессионального развития и образовательных потребностей преподавателей с целью определения типа их индивидуальной траектории профессионального роста),

- проектно-моделирующего (осознание и формулирование ближних и отдаленных целей профессионального роста, планирование содержания форм и методов их достижения),

- организационно-практического (реализация индивидуальной траектории в определенный промежуток времени) и

- аналитико-прогностического этапов (анализ достигнутых результатов, прогнозирование дальнейшего профессионального роста), что обеспечивает позитивную динамику их профессионального развития.

3. Решающим условием успешного проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является формирование и развитие у них внутренней мотивации к непрерывному самообразованию и самоактуализации в педагогической деятельности, установки на профессиональные достижения и эффективное решение профессиональных задач.

4. Не менее важными условиями педагогического проектирования являются: создание в колледже благоприятной творческой атмосферы, формирование у преподавателей субъектной позиции на основе развития содержательной рефлексии своей трудовой деятельности, наличие у работников службы информационно-методического сопровождения профессионального мышления, отражающего их готовность к принятию новых идей и нестандартных решений, формирование в колледже действенной системы наставничества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено актуальной педагогической проблеме, заключающейся в поиске действенных форм и методов педагогического проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа, чья педагогическая деятельность нацелена на подготовку высококвалифицированных специалистов среднего звена, готовых осуществлять свою профессиональную деятельность и эффективно решать профессиональные задачи в современных условиях развития общества.

Декларируемые положения о непрерывном педагогическом образовании, о профессиональном росте педагогов, о необходимости индивидуализировать процесс их методического сопровождения, однако, сталкиваются с проблемами их практической реализации в системе функционирования современных колледжей. В связи с этим, поиск путей реализации индивидуального подхода к сопровождению каждого преподавателя колледжа, выстраивания действенной системы его поддержки в профессионально-личностном развитии необходимо признать своевременными и практико-значимыми.

В процессе исследования решалась целостная научная задача, состоящая в разработке, на основе эмпирических данных и результатов теоретического анализа, модели и технологии проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа. При этом под профессиональным ростом мы понимаем не только продвижение преподавателя по иерархической лестнице должностей, но и позитивное изменение его внутреннего мира и профессиональной деятельности, рост его педагогического мастерства, выражающегося в повышении его педагогических умений и способностей.

Исследование проводилось в три основных этапа. Результаты первого этапа, состоявшего в обзоре современной литературы по проблемам

профессионального развития, педагогического проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий профессионального роста, позволили выявить основные противоречия, а также разработать систему критериев и показателей, с помощью которых в дальнейшем оценивалась эффективность педагогического эксперимента.

Реализация второго этапа исследования, заключавшегося в эмпирическом выявлении актуального состояния проблемы непрерывного образования преподавателей колледжа, а также уровня и особенностей их профессионального развития, показала, что большинство преподавателей, работающих в системе среднего профессионального образования, достаточно формально относятся как к курсам повышения квалификации, так и к самообразованию и саморазвитию, что многие из них характеризуются низкой мотивацией к непрерывному получению новых знаний и формированию у себя профессиональных компетенций, позволяющих повысить качество своей педагогической деятельности.

Исходя из результатов теоретического анализа и эмпирического исследования, была сконструирована теоретическая модель педагогического проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа. Модель раскрывает цели и задачи проектирования, его основные направления, методологические подходы и принципы, а также технологию проектирования и способы ее реализации в современной системе среднего профессионального образования.

Технология проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа реализуется в деятельности ее информационно-методической службы. В основе разработанной технологии лежит идея вариативности проектирования. Варианты индивидуальных программ, среди которых нами выделены адаптивные, активизирующие, стимулирующие и преобразующие программы, служат навигатором в проектировании индивидуальных траекторий профессионального роста.

Модель и технология проектирования получили подтверждение своей эффективности на практике, в связи с чем можно говорить о достижении цели исследования и решения его основных задач.

Результаты исследования позволили сделать следующие **выводы**:

1. Проектирование индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является основным условием повышения качества СПО. В целях совершенствования системы непрерывного образования педагогических работников организаций СПО, такое проектирование должно осуществляться в совместной деятельности преподавателей колледжа с сотрудниками информационно-методической службы сопровождения их профессионального развития.

2. Оценка профессионального роста преподавателя колледжа включает в себя анализ не только видимых его достижений, таких как: продвижение по служебной лестнице, количества наград, грамот и пройденных курсов повышения квалификации, но и внутренних мотивов его педагогической деятельности, уровня его профессионального мастерства, эмоциональной включенности в педагогический процесс, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию.

3. При проектировании индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа необходимо учитывать вариативность их профессионального развития, что обуславливает необходимость разработки индивидуальных программ их дополнительного профессионального образования, соотнесенных с близкими целями совершенствования педагогической деятельности.

4. Избирательность программ должна основываться на четырех основных типах индивидуальных траекторий: адаптивного, когда основной акцент делается на создании условий для успешной адаптации молодого преподавателя к работе в колледже, активизирующего, в соответствии с которым разрабатываются меры по активизации потенциальных возможностей преподавателей как субъектов педагогической деятельности,

стимулирующего, где внимание сосредоточено на стимулировании процесса самосовершенствования тех преподавателей, кто уже достиг высокого уровня педагогической компетентности, и преобразующего, который предполагает корректирующее воздействие на личность преподавателей, характеризующихся сформированностью или начальной стадией формирования эмоционального выгорания.

5. Основным условием успешного проектирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа является формирование и развитие у них внутренней мотивации к непрерывному самообразованию и самоактуализации в педагогической деятельности, что достигается использованием интерактивных методов построения педагогического взаимодействия сотрудников информационно-методической службы колледжа и его педагогических работников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасова, О.С. Система непрерывного образования: реальность и перспективы / О.С. Аббасова, А.П. Владиславлев; под ред. В.Г. Афанасьева.— Ташкент: Укитув-чи, 1983. — 159 с.
2. Абульханова, К.А. Субъект или личность в психологии самореализации. Идеальность или реальность субъекта / К.А. Абульханова // Сборник научных трудов. — Ставрополь: СВ ГТУ, 2007. — С. 2 – 21.
3. Агапова, С.А. Профессиональное развитие педагога / С.А. Агапова // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 2. — С. 64 – 66.
4. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. — № 2 . — С. 85 – 102.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 263 с.
6. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19–26.
7. Аношкин, А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения / А.П. Аношкин. — Омск, 1997. – 138 с.
8. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — Москва: Педагогика, 1987. — 560 с.
9. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А.И. Артюхина. — Волгоград, 2006. — 43 с.
10. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 6–13.

- 11.Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афансьев. - Москва: Политиздат, 1980. — 368 с.
- 12.Ахмерова, Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога / Н.М. Ахмерова // Педагогика. — 2003. — № 5. — С. 55-60.
- 13.Байбородова, Л.В. Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2017. — 211 с.
- 14.Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: К освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — №11. — С. 4–12.
- 15.Башмаков, М.И. Классификация обучающих сред / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник // Школьные технологии. — 2000. — № 3. — С. 135–146.
- 16.Башмаков, М. Индивидуальная программа: [Об индивидуальном маршруте обучения и попытке составить нормативный документ, отражающий этот метод, пишет академик РАО, профессор Марк Башмаков]. URL: <http://zdd.1september.ru/2005/04/10.htm2>
- 17.Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: Учеб. пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. — Краснодар, 2000. — 352 с.
- 18.Беланова, Э.И. О некоторых аспектах проблемы управления формированием профессионализма современного педагога / Э.И. Беланова // Материалы научно-практической конференции «Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке». — Москва: Прометей, 2000. — С. 168 -170.
- 19.Бережная, И.Ф. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды / И.Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова // Вестник ВГУ. — 2008. — № 1. — С. 90–97.

- 20.Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 2012. — 46 с.
- 21.Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. — Москва: Высшая школа, 1989. — 144 с.
- 22.Беспалько, В.П. Проектирование педагогических систем / В.П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. — Москва: РАО, 1994. — С. 28 – 31.
- 23.Блауберг, И.В. Проблемы целостности и системный подход / И.В. Блауберг. — Москва, 1997. — 450 с.
- 24.Блинов, В.И. Профессиональные стандарты педагогической деятельности / В. И. Блинов // Педагогика. Научно-теоретический журнал РАО. — 2010. — № 5. — С. 46 –55.
- 25.Блинов, В.И. Практико-ориентированное профессиональное образование / В.И. Блинов // Профессиональное образование. — 2014. — № 11. — С. 14–16.
- 26.Бодалев, А.А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М., 1998. — 166 с.
- 27.Бозиев, Р.С. Инновационные процессы в национальном образовании / Р.С. Бозиев, Л. А. Харисова // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 29–39
- 28.Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Сударыня, 2000. — 32 с.
- 29.Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 2000. — 351 с.
- 30.Борисенко, Е.Н. Социальный проект как средство формирования социальной компетентности студентов вузов / Е.Н. Борисенко, Д.В. Шалимова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». — 2008. — №1. — С. 36 – 37.

- 31.Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко / науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. -181 с.
- 32.Браже, Т.Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: коллективная монография / под ред. В.И. Подобеда, А. Е. Марона. — Изд. 2-е, доп. — Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2009. — С. 52– 108
- 33.Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография / Т. Г. Браже. — Санкт-Петербург: СПбАППО, 2008. — 153 с.
- 34.Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т.П. Браун. – Санкт-Петербург, 2007. - 24 с.
- 35.Брызгунова, Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы Международной научной конференции (г. Москва, апрель 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — С. 310-312. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2175/> (дата обращения: 24.03.2020).
- 36.Бурмистрова, Е.В. Методическая система профессиональной адаптации педагога в учреждении среднего профессионального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2009
- 37.Веракса, Н.Е. Модель позиционного обучения студентов / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С.122 – 129.
- 38.Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — Москва: Высшая школа, 1991. — 207 с.
- 39.Вербицкий, А.А. Содержание и методика чтения проблемной лекции / А.А. Вербицкий. — Москва: МИСиС, 1983. — 62 с.

- 40.Вербицкий, А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие / А.А. Вербицкий. - Москва: РИД МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. — 55 с.
- 41.Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. — Москва: Логос, 2011. — 288 с.
- 42.Вербицкий, А.А. Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию / А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев. — М.: НИИ ВШ, 1989. — 40 с.
- 43.Ветров, Ю.П. Вузовская наука — региону / Ю.П. Ветров, В.Е. Лоба // Высшее образование в России. — 2014. — № 4. — С. 77–82.
44. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский. — Москва: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
- 45.Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М. Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 2. — С. 8–12.
- 46.Владиславлев, А.П. Система непрерывного образования: состояние и перспективы / А. П. Владиславлев. — Москва: Политиздат, 1984. — 67 с.
- 47.Воленко, О.И. Теоретические и организационно-педагогические условия достижения современного качества обучения и воспитания в едином образовательном пространстве: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 2004. — 353 с.
- 48.Воронцова, В.Г. Гуманитарные аксиологические основы постдипломного образования взрослых / В. Г. Воронцова. — Санкт-Петербург, 1997. — 247 с.
- 49.Воронцова, В.Г. Постдипломное образование педагога: Гуманитарно-аксиологический подход: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Санкт-Петербург, 1997. — 441 с.

50. Вульфсон, Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков: учебно-методическое пособие / Б. Л. Вульфсон. — Москва: МПСИ, 2006. — 235 с.
51. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на западе на пороге XXI в. / Б. Л. Вульфсон. — Москва: УРАО, 1999. — 208 с.
52. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1984. — 504 с.
53. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. — Ленинград: ЛГУ, 1984. — 176 с.
54. Гарифуллина, Р.Р. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера / Р.Р. Гарифуллина // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 4 (117). — С. 66 -71
55. Герасимов, Г.И. Образование: парадигмальный плюрализм и инновации: опыт социально-философского анализа / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. — Ростов-на-Дону: СК НЦ ВШ, 2005. — 212 с.
56. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. — Москва, 1998. — 168 с.
57. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. — Воронеж, 1981. — 208 с.
58. Голуб, Л.В. Организационно-педагогические основы непрерывного профессионального образования в модели училище-колледж-вуз: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Ростов-на-Дону, 1998. — 24 с.
59. Гончарова, Ю.А. Воспитательный потенциал социального компонента образовательной среды вуза / Ю.А. Гончарова // Вестник воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». — 2007. — № 2. — С. 54 – 59.

- 60.Гребенюк, Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Т.Б. Гребенюк. — Ярославль: ЯГПУ, 2000. — 41 с.
- 61.Гришин, А.В. Социально-педагогическая концепция развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Магнитогорск, 2010. — 44 с.
- 62.Громкова, М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: монография / М.Т. Громкова. — Москва: ЮНТЬТ-ДАНА: Закон и право, 2006. — 278 с.
- 63.Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования вузов / М.Т. Громкова. — Москва: Юнити-Дана, 2005. — 495 с.
- 64.Грушевский, С.П. Современные тенденции профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей к применению статистических методов в научных исследованиях / С.П. Грушевский, Л.В. Шелехова, О.В. Мороз // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-4. — С. 111 – 115.
- 65.Гузеев, В. В. Системные основания интегральной образовательной технологии: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 1999. — 42 с.
- 66.Гусев, В.А. Психолого-педагогическое образование в многоуровневых комплексах: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Тольятти, 2004. — 46 с.
- 67.Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва: Интор, 1996. — 542 с.
- 68.Давыдова, М.В. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов как фактор повышения эффективности подготовки учителя

- технологии: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Новокузнецк, 2004. – 42 с.
69. Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Ростов-на-Дону, 2001. — 347 с.
70. Даринский, А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. — 1975. — № 1. — С. 23–27.
71. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач. – Москва: Академия, 2012. – 419 с.
72. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования / А. Н. Джурицкий. — М.: ВЛАДОС, 2006. — 400 с.
73. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: монография / Т.Ф. Дронова. — Москва: МПСТ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. — 368 с.
74. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 249 с.
75. Елдышова, О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.Ф. Елдышова // Фундаментальные исследования. — 2006. — № 7. — С. 101 – 110.
76. Ермоленко, В.А. Теоретические основы проектного содержания непрерывного профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Казань, 1999. — С. 190–191
77. Ерыкова, В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2008. – 204 с.

- 78.Ефимов, В.С. Высшее образование в России: вызовы XXI века / В.С.Ефимов, А.В. Лаптев // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — № 4 (68). — С. 6–17
- 79.Жилина, Н.В. Индивидуальное сопровождение педагогов в условиях внедрения профильного обучения. [Электронный ресурс]. URL <http://festival.1september.ru/articles/550071/> (дата обращения 14.06.2017).
- 80.Занков, Л.В. Обучение и развитие: экспериментально-педагогические исследования / Л. В. Занков // Избранные педагогические труды — Москва, 1990. — С. 79–321.
- 81.Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Шуя, 2007. – 24 с.
82. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. - Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1999. - 245 с.
83. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э.Ф. Зеер, И.В Мешкова // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 205 – 211/
- 84.Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: теоретико.-методологический аспект / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 20–26
- 85.Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. - АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; Санкт-Петербург, 2008. – С. 621.
- 86.Змеёв, С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С. И. Змеёв. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.

- 87.Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв // Педагогика. — 1998. — № 8. — С. 8 - 18
- 88.Иванов, Д.В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д.В. Иванов // Мир психологии. — 2006. — № 4 (48). — С. 167 – 173.
- 89.Игумнов, О.А. Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Белгород, 2003
- 90.Илакавичус, М.Р. Развитие отечественного образования взрослых и неформальные образовательные практики: синергетическая концепция // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 5-4 (47). — С. 49 – 52.
- 91.Ильин, Г.Л. Теоретические основы проективного образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Казань, 1995.— 390 с.
- 92.Ильинская, Я.А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Петропавловск-Камчатский, 2016
- 93.Ильязова, М.Д. Компетентностный подход к результатам высшего образования: сущность, анализ, реализация: монография / М.Д. Ильязова, Л.Ю. Бусурина, Т.В. Жилиева. - Астрахань: АГТУ, 2006. — 120 с.
- 94.Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. — Москва: Политиздат, 1974. — 328 с.
- 95.Каменский, А.М. Акмеологическое обеспечение профессионального становления педагога средствами внутрифирменного обучения / А.М. Каменский // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 3. — С. 22 – 28.
- 96.Каменский, А.М. Современный учитель: новые вызовы и возможности / А.М. Каменский // Человек и образование. — 2018. — № 3. — С.10 – 15.

97. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Великий Новгород, 2002. – 326 с.
98. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - Москва-Ярославль, 2002. — 303 с.
99. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема: монография / А.А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 156 с.
100. Киселева, А.А. Непрерывное повышение квалификации педагога в персональной образовательной сфере: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Новокузнецк, 2012. – 23 с.
101. Климентьева, З.А. Преемственность профессионально-личностного развития будущих педагогов дошкольного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Казань, 2004. – 24 с.
102. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. — Москва: ИПП. - Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
103. Ковалева, Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности [Электронный ресурс] / Т. М. Ковалева // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51-56. – Режим доступа: URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/16174.html>, свободный.
104. Колесникова, И. А. Основы андрагогики: учебное пособие / Ред. И.А. Колесникова; А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая. — Москва: Академия, 2003. — 240 с.
105. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. — Москва, 1956. — 651 с.
106. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года //

http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/koncepciya_razvitiya nepreryvnogo_obra_zovaniya_vzroslyh.docx.pdf

107. Коптелов, А.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — С. 24 - 28
108. Корнеева, Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: ЯрГПУ, 2009. – 124 с.
109. Корнеев, Ю.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов учреждений среднего профессионального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2008. – 22 с.
110. Кравченко, А.И. Непрерывное образование: гибкость и рост / А. И. Кравченко // Элитариум: центр дистанционного образования. — [Электронный ресурс]. URL : www.elitarium.ru
111. Краевский, В.В. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных университетов / В.В. Краевский. – Санкт-Петербург: СПб. ГУП, 2001. - 148 с.
112. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. — С. 312 – 336.
113. Кривенко, В.А. Самообразование и самовоспитание как основа успешности педагога и учащегося гимназии / В.А. Кривенко // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2007. – №1. – С. 5 - 15
114. Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. — Волгоград: Перемена, 1999. — 196 с.
115. Кудрявцев, Т.В. Учебное пособие по курсу «Психология». Психология профессионального обучения и воспитания. — Москва: МЭИ, 1985 (1986). – 108 с.

116. Кузьменко, Л.В. Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени педагогических наук. – Тамбов, 2006. – 22 с.
117. Кузьмина, Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург, 2008. — 375 с.
118. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.
119. Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
120. Кунгурова, И.М. Технология педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов / И.М. Кунгурова // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 6. — С. 69 – 72.
121. Кушнир, А. М. Методический плюрализм и научная педагогика / А.М. Кушнир // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня — диалог концепций». — Москва, 2004. – С. 142 – 148.
122. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: ГУ, 2002. — 146 с.
123. Лавриненко, Е.В. Готовность к самообразованию как ключевое личностное качество ученика вечерней школы в контексте организации самообразовательной деятельности / Е.В. Лавриненко // Молодой ученый. — 2014. — № 18 (77). — С. 595-601. URL: <https://moluch.ru/archive/77/13458/> (дата обращения: 13.06.2019).
124. Ларионова, О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении: на материале

- подготовки учителя математики: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — М., 2007. — 54 с.
125. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12
126. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. - Москва: Академия, 2001. - 272 с.
127. Ледянкина, М.А. Организация деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Новгород, 2012. – 24 с.
128. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1975. — 304 с.
129. Липкина, Е.Д. Концепция эффективной системы непрерывного образования / Е. Д. Липкина. — Омск: ОмГПУ, 2002. — 140 с.
130. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л. М. Митиной. — Москва: Академия, 2005. — 336 с.
131. Логинова, Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования // Библиотека журнала «Методист». — 2006. — № 9. — С. 4 – 7.
132. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Омск, 2001. – 23 с.
133. Львов, Л.В. Полипарадигмальная основа эффективности системы профессионального образования /Л.В. Львов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2010. — №2. — С. 61 – 68.
134. Малкова, И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореферат диссертации на

- соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Томск, 2008. — 52 с.
135. Макаренко, Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Якутск, 2006. — 188 с.
136. Мануйлов, Ю.С. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек. - Москва-Н. Новгород, 2008. - 220 с.
137. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва: Знание, 1996. — 312 с.
138. Марон, А.Е. Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Человек и образование. — 2017. — №1 (50). — С 21 – 25.
139. Маслов, В. И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В.И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов. — [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=113>
140. Маслова, Н.Ф. Профессиональная подготовка студентов в ходе проектного обучения / Н.Ф. Маслова, А.Д. Абашина // Высшее образование в России. — 2009. — №1. — С. 170 – 174.
141. Маслоу, А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. - 3-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2013. - 351 с.
142. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — Москва, 1972. — 168 с.
143. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. — Москва: Педагогика, 1975. — 367 с.
144. Мезинов, В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном пространстве университета: автореферат

- диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Елец, 2009. - 45с.
145. Мельник, В.В. Глобальные тенденции и особенности модернизации высшего профессионального образования в России / В.В. Мельник // Университетское управление: практика и анализ. — 2005. — № 5. — С. 58 – 63.
146. Мещерякова, Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 2002. — 395 с.
147. Миколишина, В.И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся: на примере средней профессиональной школы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Ростов-на-Дону, 2004. — 211 с.
148. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. - РАО, МПСИ. 2-е изд., стер. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 400 с.
149. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М., 1998. — 205 с.
150. Мицкевич, Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика: монография / Н. И. Мицкевич. — Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. — 206 с.
151. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / В.В. Галкин, Д. С. Зуева, А. Е. Волков. — Москва: Дело: РАНХиГС, 2012 — 104 с.
152. Морева, Н.А. Конструирование содержания и технология подготовки преподавателей средних педагогических профессиональных учебных заведений / Н.А. Морева. - Москва: Зеркало, 2007. — 260 с.

153. Мохов, М. А. Организация системы непрерывного экономического образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. — Москва, 2005. — 211 с.
154. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. — 80 с.
155. Нейматов, Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейматов. — М., 2002. — 118 с.
156. Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / под редакцией Л. В. Байбородовой. — Ярославль: РИО ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2017. — 211 с.
157. Непрерывное образование взрослых – характерная черта современного общества: сб. статей / под общ. ред. М.С. Якушкиной. – Москва: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. – 235 с.
158. Никитин, Э.М. Федеральная система повышения квалификации (история становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития / Э. М. Никитин. — М, 1999. — 58 с.
159. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. — Москва: Эгвес, 2000. — 272 с.
160. Новиков, А. М. Я – педагог / А. М. Новиков. —Москва: Эгвес, 2011. — 136 с.
161. Новикова, Т. Г. «Профессия и карьера»: растим человеческий капитал / Т. Г. Новикова // Народное образование. — 2012. — № 7. — С. 65–69
162. Образование взрослых / под ред. Ж. С. Тимошковой. — Красноярск: Знание, 2003. — 23 с.
163. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный

- ресурс]: [приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н]. — Режим доступа: КонсультантПлюс.
164. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие для психологических факультетов университетов / Р. В. Овчарова. — Москва: Академия, 2003. — 448 с.
165. Огарев, Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е.И. Огарев. — Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005. — 145 с.
166. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход в обучении: учебное пособие / А.С. Огнев. — Воронеж: ВГУ, 1998. — 237 с.
167. Онушкин, В.Г. Образование взрослых / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Междисциплинарный словарь терминологии. — Санкт-Петербург; Воронеж: ИОВ РАО, 1995. — 232 с.
168. Орлихина, Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 2006. — 433 с.
169. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. — М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2005. — 384 с.
170. Остапенко, А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Нижний Новгород, 2008. — 21 с.
171. Панова, Н.В. Социально-психологические факторы профессионального развития педагога / Н.В. Панова // Человек и образование. — 2009. — № 2. — С.48 – 53.
172. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / Ф. И. Перегудов. — Москва: Знание, 1991. — 145 с.

173. Петренко, А.А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Рязань, 2011. – 48 с.
174. Петровичев, В.М. Становление преподавателя в процессе педагогической деятельности в вузе / В.М. Петровичев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — Выпуск № 3–2. – С. 32 - 44
175. Петьков, В.А. Подготовка будущих педагогов к проектированию индивидуальных маршрутов обучения школьников / В.А. Петьков, М.А. Гринько // Актуальные проблемы трансформации профессионального образования в современных условиях: коллективная монография. - Невинномысск, 2021. - С. 149-162
176. Пиджакова, Т.В. Профессиональный рост выпускников профессионально-педагогических специальностей: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
177. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. / К.К. Платонов - Москва: Наука, 1986. – 254 с.
178. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. - Москва: УРАО, 2002. - 160 с.
179. Подвойский, В.П. Теоретические основы исследования профессиональной деформации / В.П. Подвойский // Профессиональная деформация и проблемы профессионализма: сборник научных трудов. - Москва, 2001. - С. 3 -12
180. Подобед, В.И. Системное управление образованием взрослых: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Ярославль, 2000. – 46 с.
181. Полякова, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова. — Москва: МПСИ, 2008. — 304 с.

182. Помазанова, Е.В. Индивидуальные траектории образования педагогических работников в системе среднего профессионального образования // Образование и воспитание. — 2016. — №1. — С. 83-85. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/25/619/> (дата обращения: 01.04.2020).
183. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 1. — С. 29–31
184. Попов, А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения. [Электронный ресурс] // кентавр сетевой журнал <http://www.circleplus.ru/content/summa/18/print>. (дата обращения 19.08.2017)
185. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
186. Приказ Минздравсоцразвития России от 05.05.2008 № 216н (ред. от 23.12.2011) «Об утверждении профессиональных квалификационных должностей работников образования» Минюсте России 22.05.2008 № 11731)
187. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — Москва: Когито-центр, 2002. — 400 с.
188. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1996. — 140 с.
189. Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта // Материалы сетевого семинара ЦПК ЛГУ им. А.С. Пушкина, СПб ИУО РАО и СПб ГБП ОУ ИПЛ для работников общего и профессионального образования, управления образованием, 2017

190. Резниченко, М.Г. Формирование воспитательного пространства вуза: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Москва, 2009. — 474 с.
191. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. — Минск: Вышэйш. шк., 1984. - 176 с.
192. Рубинштейн, С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 1999. — 567 с.
193. Савенкова, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А. И. Савенкова. — Москва: Ось-89, 2006. — 480 с.
194. Сажина, Н.М. Сущность, структура, свойства образовательного пространства / Н.М. Сажина, Д.В. Греховодова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — № S1. — С. 53 – 58.
195. Саймон, Б. Общество и образование. Пер. с англ., общая редакция и предисловие В.Я. Пилиповского. — Москва: Прогресс, 1989. — 200 с.
196. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. — Москва: Народное образование, 1998. — 256 с.
197. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138 – 143.
198. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя / Н.К. Сергеев: диссертация в виде науч. доклада доктора педагогических наук. - Волгоград, 1998. - 80 с.
199. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — Москва: Логос, 1999. — 272 с.
200. Симонова, Е.Г. Исследование психологических барьеров профессионального развития педагогов образовательных организаций / Е.Г. Симонов // Педагогическое образование в России. — 2015. - № 6. — С. 198 – 203.

201. Слостенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №4. – С. 13 – 23.
202. Слободчиков, В.И. Основы проектирования развивающего образования. Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения / В.И. Слободчиков // Материалы научно-практической конференции. — Петрозаводск, 1996. — С. 16 – 24.
203. Слободчиков, В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека / В. И. Слободчиков // Слово: Православный образовательный портал. — [Электронный ресурс]. URL : <http://www.portal-slovo.ru>
204. Сорокоумова, Г.В. Теоретические подходы к развитию профессионализма педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-razvitiyu-professionalizma-pedagoga> (дата обращения 21.02.2019).
205. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — Москва: Московский Университет, 1983. — 284 с.
206. Строкова, Т. Индивидуальные стратегии обучения: проектирование и реализация / Т. Строкова // Директор школы. – 2006. - № 1. – С. 42 – 47
207. Сыманюк, Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Мир психологии. — 2002. — №4. — С. 194 – 203.
208. Сьюпер, Д. Психология: Биографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э.Дж. Чепмана, У.А. Конроя. — Санкт-Петербург: Евразия, 1999. — С. 137
209. Тарасова, О.А. Самообразование как важнейший фактор личностного и профессионального роста современного вузовского преподавателя / О.А. Тарасова, Л.В. Образцова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 7 (14). – Часть. 4 – С. 93 – 94.
210. Толстой, Л.Н. Путь жизни // 100 лучших книг всех времен: www.100bestbooks.ru

211. Топоровский, В.П. Особенности развития компетентности педагога в свете требований профессионального стандарта / В.П. Топоровский // Вестник образования и развития науки Российской Академии естественных наук. — 2016. — №2. — С 111 – 115.
212. Троцкая, О.А. Инновационные подходы к деятельности методиста среднего профессионального образования / О.А. Троцкая // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 1. — С. 25 – 31.
213. Трунов, Д. И снова о «профессиональной деформации» / Д. Трунов // Психологическая газета. — 2004. — № 6. — С. 32 – 34.
214. Узунова, Г.П. Профилактика возникновения и развития эмоционального выгорания у преподавателей колледжа // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2020. — №2 (31).- С. 30 – 37.
215. Узунова, Г.П. Вариативность как ведущий принцип конструирования индивидуальной траектории профессионального роста преподавателей колледжа // Прикладная психология и педагогика. — 2020. — № 4. — С.127 – 143.
216. Усманова, Э.С. Профессиональное развитие преподавателей учреждений среднего профессионального образования в процессе педагогической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2009. – 24 с.
217. Феалкина, Т.В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута / Т.В. Феалкина // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 6. - С. 31 – 37
218. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 с изменениями 2020 г.

219. Федосеева, З.А. Профессиональный стандарт как инструмент проектирования профессионального развития педагога / З.А. Федосеева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 3. – С. 32 - 40
220. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - Москва: Институт Психотерапии, 2002. — 490 с.
221. Хэвигхерст, Р.Дж. Задачи развития и образование // Маккей, 1972 Википедия site:wiki5.ru
222. Холоднова, И.В. Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Ростов-на-Дону, 2007. – 278 с.
223. Ченобытов, В. А. Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования электронный ресурс. Режим доступа. URL: //http:akmeo.rus.net/index/php?id=127
224. Чурсинова, О.В. Профессиональный рост педагога в системе повышения квалификации / О.В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. - № 3. – С. 26 -32.
225. Шаталова, Л.И. Профессионально-педагогическая подготовка инженера-преподавателя технического колледжа в системе методической работы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2000. – 21 с.
226. Шнайдер, В.А. Развитие ценностных ориентаций преподавателя колледжа как фактор их профессионального роста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.
227. Штанько, И.В. Индивидуальная образовательная траектория как средство непрерывного повышения квалификации педагога дополнительного образования художественно-эстетического профиля:

- автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2012. – 22 с.
228. Щербакова, Т.Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т.Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 1994. – 193 с.
229. Щукина, Н.И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития / Н.И. Щукина // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 1. - С. 123 – 126
230. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-67
231. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт / Е. А. Ямбург. — Москва: Просвещение, 2014. — 172 с.
232. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - Москва: Смысл, 2001. - 365 с.
233. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55249.htm>.
234. Baum S. As Student Change, Colleges Must Follow / S. Baum //The Chronicle of Higher Education. Almanac Issueio -Volume LVII. Number 1. - 2010. – 48 p.
235. Holland, J. L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions // American Psychologist. – 1996. – Vol. 51. – Pp. 397-406
236. Mansbridge A. The maltitude of the Wise — Wellfare of the World // Convergence. - 1968. - Vol. 1. - № 4. - P. 103

237. Maslach, C. Burnout: A social psychological analysis. In *The Burnout syndrome* ed.J.W.Jones, pp. 30–53, Park Ridge, IL: London House, 1982.
238. Freudenberger H.J. Staff burn-out // *Journal of social Issues*. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/pdf>

Приложение А**Анкета для преподавателей**

Уважаемый преподаватель! Приглашаем Вас принять участие в исследовании особенностей и направленности профессионального роста преподавателей колледжа. Результаты анкетирования будут использоваться только в обобщенном виде и учитываться при составлении программ совершенствования системы дополнительного образования преподавателей колледжа.

Благодарим за участие в исследовании!

1. Укажите, пожалуйста, стаж Вашей педагогической деятельности (отметьте напротив соответствующего варианта любым знаком (+, V))

- от 0 до 3-х лет;
- от 4-х лет до 10 лет;
- от 11 лет до 20 лет;
- от 21 года до 30 лет;
- более 30 лет.

2. Имеете ли Вы профильное педагогическое образование?

- да, имею базовое педагогическое образование;
- закончил(а) курсы переподготовки кадров в области педагогической деятельности;
- нет, имею профильное высшее образование (соответствует профилю подготовки студентов в колледже);

Другое (укажите) _____

3. Что, по Вашему мнению, является преимуществом работы преподавателем колледжа? (отметьте напротив соответствующего варианта любым знаком (+, V), количество выборов не ограничено)

- очень интересная и творческая работа;
- работа, способная удовлетворить потребность в самореализации;
- удобный график работы;
- большой отпуск;

- престижная работа;
- относительно неплохая заработная плата;
- возможность профессионального роста;
- соответствие работы моим интересам и склонностям;
- возможность совмещать работу с работой в других организациях;
- реальная возможность самореализации;
- постоянное общение с формирующейся личностью;
- работа с молодежью;
- общение с интересными людьми;

Другое _____

4. В чем Вы видите особенность профессионального роста преподавателя колледжа? (обведите цифру в нижеследующей таблице, соответствующую Вашему мнению)

Насколько, по Вашему мнению, важно, чтобы преподаватель колледжа...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.... периодически обучался на курсах повышения квалификации	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... был универсальным специалистом	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.... никогда не переставал заниматься наукой	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... владел современными методами обучения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... был интересным и разносторонним человеком	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... стремился к постоянному самосовершенствованию	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... обладал высоким уровнем педагогического мастерства	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... обладал высоким уровнем психологической грамотности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... был мастером своего дела, которому обучает студентов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Как Вы думаете, современный преподаватель колледжа – это, прежде всего (проранжируйте от меньшего к большему):

- специалист в определенной области (экономист, юрист, врач и пр.);
- ученый в определенной области (юриспруденции, экономике, медицине и пр.);
- ученый в области педагогики и психологии;
- воспитатель;
- руководитель, менеджер;
- организатор;
- коммуникатор;
- наставник;
- педагог-методист;
- специалист по связям с общественностью;
- инноватор, транслятор новых педагогических идей;
- педагог-исследователь;
- интересный и разносторонний человек;
- универсальный специалист.

7. За последние три года где и когда Вы посещали курсы повышения квалификации? Оцените по 10-балльной шкале пользу лично для Вас курсов, которые вы посетили.

8. При выборе курсов повышения квалификации Вы обращаете, прежде всего, внимание на:

- место проведения курсов;
- время проведения курсов;
- соответствие тематики курсов личным интересам и образовательным потребностям;
- соответствие тематики курсов современным (модным) направлениям;
- соответствие тематики курсов требованиям администрации колледжа;
- продолжительность курсов;
- другое _____

9. Какие курсы повышения квалификации Вы бы посетили?

- курсы по повышению коммуникативных способностей;
- курсы, ориентированные на повышение уверенности в себе как преподавателя?
- курсы повышения информационной культуры (работа в информационной среде);
- курсы по развитию методических компетенций;
- курсы по овладению инновационными педагогическими технологиями;
- курсы по педагогическому общению со студентами;
- курсы по повышению научно-исследовательских компетенций;
- курсы по работе со студентами в инклюзивной среде;
- никакие – не вижу в них смысла;
- не знаю;
- другие _____

10. Посещаете ли Вы занятия Ваших коллег?

- да;
- нет;

11. Как Вы считаете, участие в научно-методических семинарах приносит ли какую-нибудь пользу?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

12. Было ли у Вас желание получить опыт у Ваших коллег?

- да;
- нет;
- не знаю

Анкета «Умения педагогов»

Заполните, пожалуйста нижеследующую таблицу, поставив + или V в столбце, соответствующем Вашему мнению о степени развития умений у Вас самих

Педагогические умения	Получается очень хорошо, могу поделиться опытом с коллегами	Получается неплохо, но надо подучиться	Испытываю затруднения необходима помощь в получении опыта	Не считаю это обязательным в своей работе
Дидактические умения				
Умения формулировать цели учебного занятия и информировать о них студентов				
Умения выделять главное в учебном материале занятия				
Умения доходчиво объяснять новый учебный материал				
Умения заинтересовать всех студентов содержанием занятия				
Умения организовывать самостоятельную работу студентов				
Умения использовать инновационные методы на занятии				
Умения реализовывать индивидуальный подход на занятии				
Умения устанавливать междисциплинарные связи				
Умения планировать и организовывать творческие работы студентов				
Умения развивать логическое мышление обучающихся				
Умения развивать				

познавательные интересы обучающихся				
Умения планировать и проводить групповые дискуссии				
Умения планировать и проводить деловые игры				
Умения развивать учебную активность студентов на занятии				
Умения управлять дисциплиной студентов на занятии				
Умения адаптировать учебную информацию к уровню знаний студентов				
Способность овладеть вниманием всех обучающихся				
Умения использовать рациональные средства обучения				
Умения адекватно оценивать достижения студентов				
Умения оказывать влияние на умственное развитие студентов				
Умения планировать и проводить разные виды лекций				
Умения получать «обратную связь» от студентов				
Методические умения				
Умения подбирать учебную литературу				
Умения составлять конспекты учебных занятий, опорные схемы				
Умения планировать систему учебных занятий				
Умения анализировать учебно-программную				

документацию				
Умения разрабатывать и проектировать наглядные средства обучения				
Умения разрабатывать учебные пособия				
Умения проводить экспертизу методического обеспечения учебной дисциплины				
Умения проводить экспертизу методического сопровождения учебных программ				
Умения подготовить доклад на научно-методическую конференцию				
Умения подготовить презентации для лекций				
Умения самостоятельно разрабатывать ФОСы				
Умения классифицировать и систематизировать методические явления				
Умения разрабатывать свою методическую систему обучения				
Умения разрабатывать свою методическую систему воспитания				
Умения отбирать методы воспитания				
Умения планировать учебную и учебно-производственную деятельность студентов				
Умения отбирать инновационные методы и педагогические технологии в соответствии с целями				
Умения применять передовой педагогический опыт на практике				
Умения разрабатывать				

методическое обеспечение внеаудиторной деятельности студентов				
Коммуникативные умения				
Умения передавать учебную информацию				
Владение вербальными и невербальными средствами общения				
Умения слушать и слышать студента				
Умения организовывать и вести педагогический диалог				
Умения выявлять скрытые мотивы студентов в процессе межличностного взаимодействия с ним				
Умения адекватно воспринимать и оценивать эмоциональное состояние обучающегося				
Умения произвести от себя благоприятное впечатление				
Умения прогнозировать перспективы межличностного взаимодействия со студентами				
Умения адекватно воспринимать индивидуальное своеобразие личности студента				
Умения использовать все многообразие форм, средств, методов и приемов в воспитательных целях				
Умения оказывать влияние на студентов, «вести их за собой»				
Умения устанавливать благоприятный климат в учебной группе студентов				

Умения управлять межличностными конфликтами				
Умения управлять своим эмоциональным состоянием				
Умения управлять механизмами коммуникативного воздействия (заражение, внушение, убеждение и др.)				

Ключ к обработке результатов

Получается очень хорошо, могу поделиться опытом с коллегами – 3 балла;

Получается неплохо, но надо подучиться – 2 балла;

Испытываю затруднения - необходима помощь в получении опыта – 1 балла;

Не считаю это обязательным в своей работе – 0 баллов.

Дидактические умения – от 0 до 66 баллов;

- 0 – 15 баллов – недопустимый уровень развития;

- 16 – 35 балл – низкий уровень развития;

- 36 – 54 балла – средний уровень развития;

- 55 – 66 баллов – высокий уровень развития.

Методические умения – от 0 до 57 баллов;

- 0 – 14 баллов – недопустимый уровень развития;

- 15 – 29 баллов – низкий уровень развития;

- 30 – 44 балла – средний уровень развития;

- 45 – 57 баллов – высокий уровень развития.

Коммуникативные умения – от 0 до 45 баллов

- 0 – 11 баллов – недопустимый уровень развития;

- 12 – 23 балл – низкий уровень развития;

- 24 – 35 балла – средний уровень развития;

- 36 – 45 баллов – высокий уровень развития.

**Пример дорожной карты профессионального роста преподавателя
колледжа**

**(адаптивный вариант индивидуальной траектории профессионального
роста)**

Дата	Мероприятие	Ожидаемый результат
05.09	Индивидуальное консультирование «Я – педагог»	Получение первичных представлений об особенностях трудовой деятельности
10.09	Методический семинар «Анализ учебного занятия. Виды занятия»	Вооружение знаниями о типах учебных занятий в колледже
25.09	Семинар-практикум 1. Моя документация 2. Практикум разработки учебных программ и учебных планов	Отработка навыков заполнения документации, разработки учебных программ и учебных планов, в том числе календарно-тематических планов занятий
10.10	Учебный семинар Современное состояние законодательства и правоприменения в практике деятельности организаций системы СПО	Знания о нормативно-правовой базе функционирования системы среднего профессионального образования
18.10	Участие в ролевой игре Конструирование учебного занятия в контексте ФГОС СПО	Отработка навыков конструирования учебного занятия в колледже
21.10	Семинар-практикум Практикум подготовки конспектов лекций	Знакомство с разными видами лекций, отработка навыков подготовки и ведения лекционных занятий в колледже
30.10	Методический семинар Преподаватель – студент: проблемы взаимодействия	Актуализация проблем профессионального взаимодействия
04.11	Посещение открытого занятия преподавателя-наставника	Опыт педагогической деятельности
15.11	Семинар-практикум Практикум педагогического общения	Отработка навыков профессионального общения
28.11	Посещение мастер-класса Инновационные технологии в образовательном процессе колледжа	Повышение уровня знаний и практических умений в использовании инноваций

03.12	Интерактивная лекция Типичные ошибки и затруднения молодого преподавателя	Осознание своих ошибок и образовательных дефицитов
14.12 18.12 25.12	Школа начинающего преподавателя колледжа	Развитие профессионально- педагогической направленности, мотивации
01.02- 01.03	ДПО Курсы повышения квалификации	Повышение уровня своей квалификации
16.02	Участие в научно-практической конференции Актуальные проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования	Приобретение опыта научно- исследовательской деятельности в области педагогике профессионального образования
18.02- 03.03	Тренинг Профессиональные страхи и их преодоление	Восстановление нормального состояния
04.03	Открытое занятие по учебной дисциплине	Рефлексивный анализ открытого занятия, выявление сильных и слабых сторон
14.03	Ролевая игра Создание ситуации успеха на учебном занятии в колледже	Обучение приемам создания ситуации успеха на занятиях в колледже
19.03	Посещение мастер-класса Способы активизации познавательной деятельности студентов на учебном занятии	Приобретение опыта активизации мыслительной деятельности студентов
06.04	Конкурс начинающего преподавателя	Осознание своих достижений и формулирование ближних целей
10.04- 24.04	Тренинг уверенности в себе	Повышение самооценки и уверенности в себе
27.04	Индивидуальное консультирование	Разъяснение проблемных вопросов
12.05	Защита проекта (НИР)	Опыт НИД
18.05	Участие в научно-практической конференции Профессиональный рост преподавателя колледжа: проблемы и пути их решения	Приобретения опыта в обсуждении актуальных проблем, связанных с профессиональным ростом педагога
19.05- 23.05	Тренинг личностного роста	Развитие потребности в успехе в профдеятельности
02.06- 23.06	ДПО Курсы повышения квалификации	Повышение уровня квалификации
15.06	Индивидуальное консультирование	Прогнозирование дальнейшего профессионального роста

Сводные протоколы исследований

1,83%	4,59%	15,60%	37,61%	21,10%	10,09%	9,17%
1,90%	5,71%	18,09%	40,95%	18,09%	7,63%	8%

Очень высокая	Завышенная	Адекватная	Заниженная	Очень низкая
7,34%	10,09%	67,89%	12,84%	1,83%
18,09%	27,62%	46,69%	5,71%	1,90%

возможность профессиональной самореализации	вполне достаточно для профессиональной самореализации	может, в перспективе возможно	скорее, бесперспективно для самореализации	невозможность самореализации в профессии педагога
	13,76%	11,01%	30,27%	33,95%
	13,33%	48,58%	16,19%	12,38%
				11,01%
				9,52%

Осознание	Наличие с	Чувство д	Любознат	Стремление	Потребно	Потребно	Ранговое	Уверенно
6,6	5,9	6,4	6	4,4	6,8	7,2	6,5	5,8
6,8	6,8	8,2	7,2	4,2	5,4	4,4	6	7,5

Осознание	Наличие с	Чувство д	Любознат	Стремление	Потребно	Потребно	Ранговое	Уверенно
6,7	6,4	7,3	6,6	4,3	6,1	5,8	6,25	6,6
5,7	4,2	6,8	4,5	7,7	5,2	4,4	7	7,8

Уровень общеобразовательных знаний	Уровень общеобразовательных умений	Уровень педагогических знаний и умений	Уровень психологических знаний и умений	Уровень методических знаний и умений	Уровень специальных знаний
8,8	8,8	7,9	6,8	7,2	7
7	7,2	6	5,5	6,2	6,8

....									...
периодически обучался на курсах повышения квалификации	... был универсальным специалистом никогда не пересчитывался научной	... владел современными методами обучения	... был интересным и разносторонним человеком	... стремился к постоянному самосовершенствованию	... обладал высоким уровнем педагогического мастерства	... обладал высоким уровнем психологической грамотности	... делами, которыми обучает студентов	... был мастером своего дела, которому обучает студентов
2,2	3,1	1,9	2,6	4,6	3,8	4,2	1,8	9,2	

научно-исследовательские компетенции	4,2
акмеологические компетенции	4,4
рефлексивные компетенции	4,8
аналитические компетенции	5,2
познавательные компетенции	6
организационно-управленческие компетенции	6,6
информационные компетенции	6,9
методические компетенции	7,4
коммуникативные компетенции	8,8
речевые компетенции	9
компетенции в предметной области	9,8

специалист в определенной области	9,6
ученый в области педагогики и психологии	1,9
специалист по связям с общественностью	2
педагог-исследователь	2
инноватор, транслятор новых педагогических идей	3,2
ученый в определенной области	4,3
воспитатель	4,8
организатор	5
руководитель, менеджер	5,2
педагог-методист	6
коммуникатор	6,2
наставник	6,6
интересный и разносторонний человек	7
универсальный специалист	7,5
специалист в определенной области	9,6
недопустимый низкий средний высокий уровень	

9,35%	21,49%	36,92%	32,24%
14,95%	36,92%	25,23%	22,90%
23,36%	38,79%	20,56%	17,29%

Очень высокая	Завышенная	Адекватная	Заниженная	Очень низкая
12,72%	18,86%	57,29%	9,28%	1,85%

возможность профессиональной самореализации	вполне достаточно для профессиональной самореализации	может, в перспективе возможно	скорее, бесперспективно для самореализации	невозможность самореализации в профессии педагога
13,55%	29,80%	23,23%	23,16%	10,31%

Дидактические умения	Методические умения	Коммуникативные умения
34,46	32,12	29,56
59,32	48,42	39,76

Дидактические умения	Методические умения	Коммуникативные умения
35,06	33,09	30,22
35,18	35,12	31,23